PSIHOPEDAGOGIE ÎN EDUCAȚIE FIZICĂ ŞI SPORT

(suport de curs)

Note introductive

Necesitatea cunoaşterii elevilor

Cunoaşterea elevilor este o cerinţă de bază a conducerii procesului instructiv-educativ, a cărei însemnătate creşte pe măsură ce se dezvoltă participarea conştientă a acestora la activitatea şcolară şi se accentuează necesităţile unei corecte orientări şcolare şi profesionale.

Prin specificul activităţii sale, profesorul - indiferent de specialitate - este şi psiholog şi pedagog, în direcţia cunoaşterii şi consilierii psihologice a propriilor elevi şi a conducerii pedagogice a colectivului clasei. Funcţia de diriginte ridică accentuează pretenţiile de pregătire şi vocaţie psihopedagogică a profesorului. Profesorului de educaţie fizică i se cer, în raport cu alte specialităţi, cunoştinţe mai avansate în direcţia conducerii colectivului de elevi în acţiunile organizate la ora de educaţie fizică şi sportivă sau în afara procesului didactic formal.

Cunoaşterea elevilor apare astfel ca o activitate de maximă însemnătate pentru asigurarea eficienţei procesului instructiv-educativ, ea răspunzând unor necesităţi concrete, multiple, dintre care menţionăm câteva:

- cunoaştere a specificului particularităţilor de vârstă şi sex, pentru orientarea generală a procesului pedagogic, stabilirea scopului, alegerea mijloacelor de instruire, selectarea sistemelor de acţionare, ş.a.. Cu alte cuvinte, adaptarea regimului şcolar-educaţional la particularităţile individuale ale elevilor, pentru obţinerea randamentului maxim;
- formarea personalităţii elevilor în conformitate cu „modelul" omului social, a omului care se poate integra corect şi complet în societate;
- dezvoltarea, la elevi, a dorinţei şi a posibilităţilor de autocunoaştere şi, pe baza aceasta, a nevoii de autoeducare şi autoinstruire;
- individualizarea procesului instructiv-educativ atât sub aspectele de tratare individuală cât şi sub aspectele armonizării individualităţii cu cerinţele sociale ale activităţii şcolare şi profesionale a elevilor, precum şi cu specificul conţinutului procesului instructiv-educativ;
- integrarea şcolară şi profesională, prin cunoaşterea aptitudinilor, intereselor şi motivaţiei şi educarea acestora în raport cu direcţiile manifestării lor şi în armonie cu comanda socială la nivel naţional;
- cunoaşterea colectivului de elevi, prin cunoaşterea individualităţilor care-l compun şi a relaţiilor dintre acestea; dirijarea vieţii colectivului şi educarea elevilor în spirit de muncă în echipă, în şi prin colectivul clasei.

Cunoaşterea particularităţilor psihologice ale elevilor nu rămâne un simplu proces de inventariere, ci vizează obiective superioare.

În primul rând, *asistenţa psihopedagogică*, îndrumarea efectivă a dezvoltării personalită-ţii fiecărui elev în direcţiile mai sus amintite, prin acţiuni directe asupra acestuia sau prin acţiuni asupra clasei şi grupelor mici spontane sau organizate (pentru activităţi culturale, sportive, recreative ş.a.), sau prin acţiuni asupra familiei.

În al doilea rând, prognoza dez*voltării individualității*, prevederea direcțiilor cele mai probabile în care va evolua elevul şi a nivelului de realizare a aspirațiilor.

În al treilea rând, psiho*profilaxie şi psihoterapi*e, acestea din urmă în cazurile de inadaptare şcolară şi socială din diferite cauze (elevii problemă).

(Epuran, 1985)

Formele educației

Având ca punct de plecare varietatea situațiilor de învățare, educația se poate obiectiva în trei ipostaze principale: educația formală, educația nonformală şi educația spontană sau informală.

Educația formală

Educația formală se referă la ansamblul acțiunilor sistematice şi organizate, elaborate şi desfăşurate în cadrul unor instituții de învățământ specializate (şcoală, universitate, etc.) în scopul formării personalității umane.

Pregătirea elevilor este elaborată în mod conştient şi eşalonat, fiind asigurată de un corp de specialişti anume pregătiți în acest sens. Informațiile transmise sunt atent selectate şi structurate, caracterizându-se prin exactitate şi rigurozitate ştiințifică, permițând o asimilare sistematizată a cunoştințelor.

Avantajele principale ale educației formale sunt reprezentate de posibilitatea realizării unei evaluări individualizate ale celui care se educă. Educația formală prezintă şi anumite dezavantaje sau inconveniente dintre care amintim: centrarea excesivă pe realizarea competențelor prevăzute de programa şcolară şi restrângerea libertății de acțiune a elevului, fapt ce poate conduce la apariția dezinteresului, plictiselii sau monotoniei.

Educația nonformală

Educația nonformală include un ansamblu de acțiuni şi influențe educative, structurate, organizate şi instituționalizate, dar desfăşurate în afara sistemului de învățământ. Educația nonformală include astfel multiple activități de educație şi instruire extraşcolare, acțiunile situate în acest context caracterizându-se printr-o mai mare varietate şi flexibilitate, oferind o mai bună posibilitate de pliere pe interesele, abilitățile şi opțiunile particulare ale elevilor.

Educația nonformală include în structura sa două tipuri de activități:

- activități paraşcolare (de perfecționare, reciclare, etc.);
- activități perişcolare (vizite la muzeu, excursii, cluburi, cercuri ştiințifice, vizionări de filme);

Dezavantajul major al educației nonformale este legat de absența unor demersuri evaluative sistematice, fapt care în absența unei autoevaluări riguroase şi obiective poate

conduce la serioase rămâneri în urmă ale beneficiarilor acestei forme de educaţie. Din acest motiv se recomandă o corespunzătoare a educaţiei nonformale cu cea formală.

Educaţia informală

Educaţia informală se referă la totalitatea influenţelor educative neorganizate, nesistematice şi nesubordonate unor finalităţi educaţionale explicite.

Educaţia informală include astfel totalitatea informaţiilor vehiculate în contextul situaţiilor cotidiene cu care este confruntat individul, informaţii ce nu sunt selectate, prelucrate pedagogic sau transmise în conformitate cu principiile de organizare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ.

Informaţiile şi cunoştinţele transmise în contextul educaţiei informale sunt informaţii aleatorii, achiziţionate de cele mai multe ori involuntar în împrejurările particulare ale existenţei cotidiene a individului (mass-media, discuţii ocazionale, etc.).

Cu toate acestea educaţia informală nu-şi pierde importanţa şi valoarea, ştiut fiind faptul că această formă a educaţiei oferă individului o mai mare libertate de acţiune şi posibilitatea de a gestiona procesul de formare al propriei personalităţi.

Cu toate că fiecare tip de educaţie are propria sa manieră de acţiune şi propria funcţionalitate, este necesară asigurarea unui spaţiu instructiv-educativ la nivelul căruia cele trei forme de educaţie să se sprijine şi să se potenţeze reciproc.

(Glava, 2009)

Noţiuni introductive despre psihologie

Psihologia este definită, pe scurt, ca fiind ştiinţa comportamentului şi a proceselor psihice.

Începuturile psihologiei ştiinţifice se situează la sfârşitul secolului al XIX-lea, odată cu apariţia ideii că psihicul uman este posibil să fie analizat ştiinţific.

Studiul psihologic poate fi abordat din mai multe perspective.

<u>Perspectiva biologică</u> stabileşte o legătură între acţiunile umane şi modificările biochimice care au loc în interiorul organismului, în special la nivel cerebral şi în general la nivelul sistemului nervos.

<u>Perspectiva behavioristă</u> ia în considerare doar acele activităţi exteriorizate ale organismului, activităţi care pot fi observate şi măsurate.

<u>Perspectiva cognitivă</u> este preocupată de procesele psihice ca: percepţia, raţionamentul, luarea deciziei şi rezolvarea problemelor prin stabilirea legăturilor existente între acestea şi comportamentul uman.

<u>Perspectiva psihanalitică</u> subliniază rolul motivaţiei inconştiente şi, mai ales, cel al impulsurilor sexuale şi agresive reprimate în copilărie.

Perspectiva fenomenologică se concentrează asupra trăirii subiective a experienței şi asupra motivației în vederea autorealizării.

(Crăciun, 2009)

Spre deosebire de alte ştiințe, obiectul de studiu al psihologiei nu poate fi abordat direct cu metodele de care dispune cercetarea. Obiectul psihologiei este subiectivitatea. Numai subiectul în cauză îşi poate analiza direct trăirile, îşi poate cunoaşte intențiile, motivele, scopurile.

Între lumea interioară, psihică şi ceea ce se exteriorizează în conduită, există deosebiri. Comportamentul nu exprimă bogăția şi diversitatea psihicului sau este diferit, chiar contradictoriu, în raport cu existența subiectivă. Aceeaşi reacție exterioară, acelaşi răspuns comportamental pot avea o diversitate psihică incredibilă de fenomene şi procese, ca determinanți. Este posibilă mascarea sau deghizarea prin manifestările exterioare a conținutului psihic, cu sau fără premeditare, cu sau fără conştientizarea acestei dedublări.

(Radu, Iluț, & Matei, 1994)

Noțiuni introductive despre pedagogie

Din punct de vedere etimologic termenul "pedagogie" provine din cuvintele greceşti pais, paidos – copil şi agoge – acțiunea de a conduce. Sensul primar al combinației celor două cuvinte a fost paidagogus, termen prin care era desemnată persoana care conducea persoana la şcoală.

Ulterior, odată cu evoluția societății umane şi evoluția educației, termenul „pedagogie" a fost preluat pentru a desemna ansamblul preocupărilor cu privire la problematica fenomenului educațional.

Putem defini pedagogia ca fiind ştiința care studiază fenomenul educațional sub toate aspectele realizării sale şi implicațiile pe care educația le are asupra dezvoltării ființei umane în plan cognitiv, afectiv-motivațional şi comportamental.

În calitatea sa de ştiință a educației, pedagogia studiază şi analizează organizarea şi structura situațiilor educative în vederea identificării posibilităților concrete de valorificare la maximum a potențialului acestora, de modelare în sens pozitiv şi pe termen lung a subiectului uman.

Sintetizând, putem spune că pedagogia este o ştiință cu caracter interdisciplinar având ca obiect studierea modalităților de producere intenționată a unor modificări în plan cognitiv, afectiv-motivațional şi comportamental la nivelul elevilor în direcția formării unei personalități armonios şi echilibrat dezvoltate.

(Glava, 2009)

Factorii dezvoltării umane

Ereditatea

Ereditatea poate fi definită ca însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generaţie la alta, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului şi individului.

Remarcăm în acest context faptul că identitatea genetică este practic imposibilă între antecesori şi descendenţi, probabilitatea unei identităţi absolute fiind de 1 la 70 de trilioane. Rezultă astfel că din punct de vedere genetic fiecare individ este diferit, unic şi irepetabil în raport cu toţi ceilalţi din trecut, prezent, sau viitor, astfel încât profesorul practician trebuie să aibă permanent în vedere faptul că în şcoală lucrează cu personalităţi distincte, diferite una de cealaltă.

(Glava, 2009)

Conform cercetărilor, eredităţii i se datorează:

- însuşirile fizice generale umane şi cele particulare: statura, formele, proporţiile, culoarea, funcţionarea organismului. Aici se includ şi particularităţile sistemului nervos, însuşirile sistemului nervos central, însuşirile activităţii nervoase superioare, însuşirile analizatorilor;
- instinctele, tipare de comportament ce aparţin tuturor indivizilor speciei umane, au deci caracter universal şi funcţionalitate adaptativă primară, servind supravieţuirii individului şi a speciei;
- unele abilităţi intelectuale, de exemplu abilităţile verbale, memoria, inteligenţa spaţială, inteligenţa generală. Se consideră, în general, că procesele şi însuşirile psihice aparţin fenotipului (produs al interacţiunii eredităţii (genotip) şi mediului), că influenţele eredităţii sunt mai puternice la procesele simple;
- unele deficienţe mentale;
- unele tulburări psihice.

(Neculau, Chelcea, & Mitrofan, 2004)

Patrimoniul genetic se manifestă ca potenţial, ca disponibilitate, şi în funcţie de influenţele externe ulterioare, el va fi actualizat sau nu, dezvoltat într-un domeniu sau altul, dobândind astfel, o anumită identitate.

Devenirea fiinţei umane se înscrie în limitele date de potenţialul ereditar, iar influenţa mediului sau educaţia nu se exercită în vid şi nici nu-l pot anula. Factorii de mediu, inclusiv educaţia, pot acţiona doar asupra moştenirii genetice, atât în eforturile de dezvoltare cât şi în cele compensatorii.

(Eysenck, 2000)

Concluzionând, putem spune că factorul genetic este o premisă naturală a dezvoltării, cu acţiune probabilistică, oferind fie o ereditate normală ce trebuie valorificată, fie o ereditate necorespunzătoare pentru societate ce poate fi compensată în diverse grade.

Mediul

Mediul este constituit din totalitatea elementelor externe cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.

Distingem în acest context existența a două planuri majore în care factorii de mediu acționează asupra individului: planul factorilor natural-geografici şi planul factorilor de ordin social.

În rândul factorilor natural-geografici includem relieful, clima, temperatura, iar factorii de ordin social includ alături de educație, familia, grupul de prieteni, contextul cultural al existenței individului etc. Astfel, mediul se prezintă sub o formă concretă, pentru fiecare ființă umană.

Factorii de mediu nu trebuie reduşi la nivelul realității lor fizice, fiind necesară luarea în calcul a semnificației acordate de către subiectul uman acestora, ştiut fiind faptul că omul nu reacționează la evenimente ci la modul în care acesta semnifică şi interpretează evenimentele.

Accentul se pune astfel nu pe simpla prezență sau absență a factorilor de mediu ci pe măsura şi modul de interacțiune al subiectului uman cu aceştia, în sensul că un factor de mediu prezent dar indiferent subiectului cu care se află în contact este inert din perspectiva dezvoltării acestuia.

(Glava, 2009)

Chiar dacă aparțin aceleiaşi familii, copiii, fie chiar gemenii, intră în interacțiuni specifice cu părinții şi cu ceilalți membri ai familiei, percep situația (poziția) lor în familie şi atitudinea părinților în mod diferit, valorifică în manieră personală sfaturile şi îndemnurile parentale şi modelele comportamentale din familie.

Există în toate aceste structuri sociale câteva componente comune, a căror forță modelatoare este cu atât mai puternică, cu cât subiectul este mai aproape sau mai puternic integrat în structura socială de care vorbim.

Familia reprezintă componenta dominantă a mediului imediat. Zilnic membrii familiei interacționează cu copilul, îi stimulează dezvoltarea abilităților, îi oferă modele şi reguli de conduită. Atitudinile legate de soluționarea problemelor, curiozitatea, interacțiunile cu semenii sunt influențate de calitatea relațiilor din sistemul familial. Comportamentul părinților modelează răspunsurile copilului, iar răspunsurile acestuia influențează conduita părinților.

Condițiile materiale economice influențează şansele de manifestare şi afirmare ale copilului, constituindu-se ca premise favorabile, dacă au un nivel suficient de mare, sau piedici, chiar în procesul de şcolarizare obligatorie.

O altă componentă a mediului social o constituie modelele profesionale sau ocupaționale cu care vine copilul în contact în cadrul socializării sau pe care mediul său de viață i le poate etala.

De asemenea, nivelul de civilizație şi nivelul cultural, modelele de conduită cotidiene, de utilizare a obiectelor şi de practicare a unor norme, consumurile culturale influențează devenirea pe tot parcursul său.

În toate structurile, subiectul intră, inevitabil, în interacțiuni cu ceilalți. El nu este un simplu spectator al desfăşurării activității, ci se află în interiorul grupului unde are o anumită

poziție, desfășoară anumite acțiuni, primește și emite mesaje, este acceptat și simpatizat sau marginalizat sau respins. El va percepe modul în care îl văd ceilalți dintr-o mulțime de indici comportamentali pe care îi poate identifica și interpreta, își va ajusta propria imagine și propriul comportament, se va schimba și în plan psihic.

(Neculau, Chelcea, & Mitrofan, 2004)

Concluzionând, putem spune că acțiunea factorilor de mediu, la fel ca și cea a eredității, este și ea una de factură aleatorie, probabilistică, putând fi în egală măsură o șansă a dezvoltării sau un blocaj al acesteia.

Educația

Ereditatea și mediul sunt prezențe obligatorii în dezvoltarea omului dar cu contribuții aleatorii, pozitive sau negative, asupra dezvoltării sale. În acest context societatea umană a elaborat și perfecționat un mecanism de creștere a controlului asupra dezvoltării individului. Acest mecanism poartă numele generic de educație.

Din această perspectivă putem afirma că educația controlează și organizează influențele mediului asupra individului, adaptându-le la particularitățile de vârstă și individuale ale acestuia.

(Glava, 2009)

Educația aparține vieții sociale și numai din rațiuni teoretice o decupăm, artificial, din acest cadru. Dacă educația realizată în familie, este mai puțin planificată și sistematizată, cu scopuri mai puțin determinate, cea realizată în instituții se derulează într-un program, are conținuturi și strategii elaborate, obiective precizate, iar cei ce o realizează au dobândit competențe certificate formal, în baza cărora funcționează și sunt recunoscuți social.

Profesiunea de părinte se însușește spontan. Deși există tentative de a forma în mod instituționalizat unele atribute, mai ales materne, ele au un caracter opțional, nu realizează evaluarea efectelor și nici nu pot aplica măsuri corective. În consecință, creșterea și educarea copiilor în familie rămân tributare modelelor culturale tradiționale, perpetuate de-a lungul generațiilor, în interiorul fiecărei culturi. Educația din etapele timpurii face posibilă construirea identității culturale în unitate cu cea socială, pe baza cărora se va elabora identitatea personală. Școala și celelalte instituții își exercită influențele modelatoare pe terenul celor „7 ani de acasă”.

(Bonchiș, 2000)

Educației îi revine rolul conducător în formarea și dezvoltarea personalității deoarece:

- educația organizează de o manieră optimă influențele factorilor de mediu;
- educația depistează predispozițiile ereditare, le diferențiază și le grăbește intrarea în funcțiune suplimentându-le forța;
- educația creează premisele interne favorabile acțiunii prielnice anumitor factori externi;
- formarea personalității este atât efect al acțiunii educative cât și premisă pentru derularea acesteia;

(Glava, 2009)

Dezvoltarea psihologică

Dintre toate mamiferele, fiinţele umane se caracterizează, imediat după naştere, printr-un înalt grad de imaturitate, necesitând un lung proces de învăţare, dezvoltare şi interacţiuni sociale înainte de dobândirea independenţei. În general, cu cât este mai complexă structura sistemului nervos, cu atât este mai mare perioada necesară maturizării. De exemplu, un cimpanzeu, un animal cu multe asemănări cu fiinţa umană, îşi va dobândi independenţa cu mult înaintea unui copil născut în aceeaşi zi.

Dezvoltarea organismului uman se desfăşoară pe mai multe paliere.

a. Dezvoltarea fizică: modificări în lungime şi greutate, modificările structurii şi funcţiei creierului, inimii, altor organe interne, modificările scheletului şi musculaturii care afectează abilităţile motorii. Aceste modificări exercită o influenţă majoră asupra intelectului şi personalităţii. Un copil cu handicap auditiv suferă şi de o întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult cu boala Alzheimer suferă şi de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv şi emoţional.

b. Dezvoltarea cognitivă: modificări ce apar la nivelul percepţiei, învăţării, memoriei, raţionamentului, limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie şi emoţională. Anxietatea de separare, adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista dacă acel copil nu îşi poate aminti trecutul şi nu poate anticipa viitorul.

c. Dezvoltarea psihosocială: modificări care apar în personalitate, emoţii şi în relaţiile individului cu ceilalţi. La orice vârstă, modul cum este evaluată şi conceptualizată propria persoană influenţează nu numai performanţele cognitive dar şi funcţionarea 'biologică' a organismului.

Vârsta şcolară mică

Schimbările sunt dramatice şi sunt un pas hotărâtor în viaţă. Copilul trebuie să stea în clasă, în bancă şi să dobândească multe cunoştinţe formale. Problemele cu care se confruntă sunt abstracte, rupte de context, de multe ori sub formă scrisă, iar interacţiunea dintre copil şi persoana profesorului este foarte diferită de cea dintre copil şi părinte. În şcoală copilului i se cere să stea jos, să răspundă numai când este întrebat, iar răspunsurile să fie oficiale. Trebuie să se supună autorităţii şi regulilor pe care această autoritate le impune şi trebuie să se conformeze şi mai mult expectanţelor adulţilor.

Apare cerinţa unui efort susţinut, a unei munci constante, nevoia de a intra în competiţie şi a obţine performanţe. În acelaşi timp se modifică şi relaţia copil – părinte, acesta din urmă devenind brusc mai sever şi mai atent la trăsături ca neatenţia sau hiperactivitatea.

Pubertatea şi adolescenţa

Există o pronunţată tendinţă de a vedea adolescenţa ca pe o perioadă de discontinuitate marcată din viaţa noastră. Cei care trec pragul acestei perioade sunt, nu de puţine ori, priviţi ca şi cum ar fi membrii unei cu totul altei specii. Adolescenţii sunt „ciudaţi”, diferiţi, străini atât de copii cât şi de adulţi.

De fapt, indiferent cât de critică este trecerea de pragul acestei vârste, ea presupune cu necesitate rezolvarea unor „probleme de dezvoltare” care fac posibilă apariţia nu doar biologică ci şi psihologică a viitorului adult:

- dobândirea independenţei de părinţi
- adaptarea la propria maturizare sexuală
- stabilirea unei relaţii de cooperare şi de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea
- decizia şi pregătirea pentru o anumită vocaţie
- dezvoltarea unei filozofii de viaţă, a unor credinţe morale şi standarde morale. Această filozofie de viaţă va da ordine şi consistenţă deciziilor multiple şi acţiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă şi în schimbare
- dobândirea unui sentiment al identităţii

(Piaget, 1998) (Filimon, 2001) (Crăciun, 2009)

Personalitatea

Noțiuni introductive privind personalitatea

Societatea din zilele noastre cere un om capabil să se adapteze permanent la progresul social, animat de dorința de a inova. Inovația şi creația nu se limitează numai la crearea lucrurilor, ci se extinde şi asupra propriei persoane şi a societății. Fiind un produs al istoriei, omul, cu personalitatea sa este, în același timp un creator al istoriei şi un stăpân al naturii, este un factor esențial al acțiunii sociale, al progresului social.

Concept fundamental al psihologiei, „personalitatea” defineşte ansamblul sistemic şi deosebit de complex al trăsăturilor caracteristice ale omului concret, în ceea ce are el original, individual, relativ stabil şi îl deosebeşte de alți oameni.

(Epuran, 1985)

Înscrierea conceptului de personalitate în rigorile unei definiții care să întrunească consensul majorității specialiştilor, rămâne încă o problema nesoluționată. Nici o încercare nu a întrunit acordul majorității teoreticienilor sau al specialiştilor din domeniile practicii psihologice.

(Adler, 1991)

Personalitatea este departe de a fi o sumă de stări sau procese şi funcții; ea este ceva mai mult. Chiar dacă modalitățile de manifestare a funcțiilor intelectuale sau afective caracterizează pe un anumit om, personalitatea sa se defineşte prin trăsături specifice.

(Epuran, 1985)

Însuşirile reunite în conceptul de personalitate se caracterizează printr-o stabilitate relativă, reflectată în manifestările noastre comportamentale, în atitudini, în modul nostru de gândire. În diferite situații de viață sau pe parcursul devenirii în timp, aceste însuşiri asigură personalității *continuitatea şi identitatea*.

Proprietatea stabilității nu exclude apariția unor manifestări noi, diferite sau chiar opuse în raport cu cele considerate stabile, după cum nu este exclusă modificarea unora din însuşirile constante. *Schimbările* pot fi rezultatul unor evenimente de excepție pe care le traversăm în decursul vieții având o rezonanță psihică de mare amploare sau reprezintă consecințele unor procese de adaptare sau de învățare.

Fiecare personalitate este purtătoarea unor însuşiri umane general valabile: vorbire, gândire, conştiință de sine şi conştiința asupra lumii, autoreglare şi autocontrol etc. Acestea iau forme sau conținuturi diferite.

(Allport, 1991)

Temperamentul

Termenul dezvoltare umană se referă la drumul de viață al ființei umane, cu momente de ascensiune, de stagnare şi regres, cu ritmuri diferite, cu schimbări imperceptibile ce alternează cu salturi spectaculoase, cu asimetrii între drumul în sus şi drumul în jos.

Însuşirile ce aparțin temperamentului pot fi remarcate şi în activitățile educative, în capacitatea de efort, în rezistența la suprasarcini sau la stimuli maximali, în puterea de muncă din perioadele supra-solicitante ale sesiunilor de examene, în ritmul vorbirii, al scrierii, în ținută şi mişcări, în conduita emoțională, etc.

(Jung, 1996)

Cea mai cunoscută clasificare şi descriere a temperamentelor porneşte de la Hyppocrates. La aceasta au fost adăugate în timp, noi date, rezultând cele patru portrete temperamentale cunoscute: sangvinic, coleric, flegmatic şi melancolic, a căror descriere o prezentăm.

Temperament sangvinic:

- hiperreactiv pe plan motor
- activism crescut
- tempo rapid în activitate
- emoții intense dar sentimente superficiale
- dispoziție entuziastă
- abundența expresiei verbale
- resimte nevoia de variație în decor şi în activitate
- decizie rapidă
- adaptabilitate ridicată
- fire deschisă, comunicativă
- angajare uşoară în activitate
- etalarea rapidă a posibilităților
- capacitate de lucru îndelungată
- îşi menține rezistența şi echilibrul psihic în situații dificile
- suportă fără criză insuccesele

Temperament coleric:

- reactivitate motorie accentuată
- energic
- nereținut, tendință spre impulsivitate
- nestăpânire de sine
- agitație, uneori agresiune
- procese afective intense, explozii emoționale
- fire deschisă, alternantă între activism impetuos şi perioade de delăsare
- plăcerea de a opune rezistență
- tendința de dominare în grup
- într-o sarcină îşi etalează rapid posibilitățile
- incapabil să desfăşoare muncă de migală
- înclinație spre stări de alarmă şi exagerare

Temperament flegmatic:

- calm
- tempoul activității lent
- echilibru emoțional
- sentimente durabile
- reactivitate emoționala redusă
- tablou comportamental sărac în manifestări
- lentoare în mişcări şi limbaj
- răbdare, toleranță
- înclinații spre rutină, stereotipuri
- capabil de muncă de migală
- cugetat în tot ceea ce face

Temperament melancolic:

- hipotonie
- capacitate de lucru redusă în condiții de suprasolicitare
- volum redus al activității (nu poate duce suprasarcini)
- slabă rezistență neuropsihică
- randament progresiv, treptat, dar calitativ ridicat comparabil cu al celorlalți
- sensibilitate ridicată, puternic afectat de insuccese
- neînarmat pentru lupta în împrejurări mai grele ale vieții
- dificultățile de adaptare le compensează prin închidere în sine (refugiu în plan imaginar)
- prudenta exagerata în situații noi
- procese afective cu adânci rezonanțe
- sentimente de durată
- dependență în condiții de grup
- capabil de munci de finețe şi acțiuni de migală cu prețul epuizării rapide

(Druțu, Radu, & Mare, 1991)

Prezența în aceeaşi măsură atât a aspectelor pozitive, cât şi a celor negative, la fiecare temperament arată că fiecare poate prezenta atât însuşiri avantajoase, cât şi caracteristici nefavorabile.

Încercarea de a încadra un anumit subiect într-un tip temperamental este dificilă şi nu lipsită de erori. Este importantă colectarea datelor privind comportamentul subiectului în situații de viață cu grade diferite de dificultate şi noutate. Procesul de colectare şi interpretare este marcat de schemele cognitive, de uitare, de distorsiunile sau construcțiile memoriei, de stările emoționale sau de stereotipuri.

(Mărgineanu, 1999)

În perioadele de examene, fiecare tip poate să-şi valorifice aspectele avantajoase, dar poate avea probleme din cauza celor negative.

Sangvinicul este încrezător şi optimist, are putere de muncă, dar se plictiseşte prea repede, nu se concentrează, nu aprofundează, nu-şi face griji, ia lucrurile prea uşor, se pregăteşte superficial.

Colericul se poate baza pe puterea sa de muncă, pe energia sa, pe disponibilitatea de a înfrunta sarcini dificile, dar impulsivitatea, reactivitatea prea puternică, tendința de exagerare sau căutarea conflictelor îl fac adesea să abandoneze, să provoace mânia profesorilor, să lucreze în salturi sau dezordonat.

Perseverența, calmul, echilibrul, capacitatea de muncă, răbdarea ar fi în avantajul unui flegmatic, dar ritmul lent, adaptabilitatea mai redusă, reactivitatea întârziată, munca după şabloane îi sunt nefavorabile.

Un melancolic, poate fi conştiincios, se pregăteşte din timp, pune accent pe calitate, acordă importanță normelor stabilite de profesori (frecvență, bibliografie, lucrări), dar îi este teamă de eşec, nu are încredere, se pierde în situații critice, iar rezistența sa neuropsihică este mai redusă.

(Adler, 1991)

Aptitudinile

Identificarea şi stimularea aptitudinilor exprimă măsura eficienței activităților şcolare. În acelaşi timp, cercetarea aptitudinilor, în special a inteligenței, corelarea acestora cu potențialul creativ constituie o preocupare continuă a cercetării psihologice.

Aptitudinile reprezintă latura sau aspectul instrumental-operațional al personalității, cu alte cuvinte, uneltele, mijloacele cu care acționează sau cu care lucrează oamenii, mai performante la unii, mai rudimentare la alții. Aceste instrumente există în general la fiecare, dar randamentul lor este diferit.

(Allport, 1991)

Însuşirile pe care le putem numi aptitudini sau abilități, au grade diferite de dezvoltare, de aceea nivelul eficienței activității este diferit de la o persoană la alta. Cel puțin în limitele foarte generoase ale normalului, aptitudinile asigură realizarea activităților la parametri optimi de calitate şi volum. Un nivel superior, face ca activitatea să se desfăşoare cu eforturi reduse şi să se obțină succese. Peste acest nivel, există posibilitatea manifestărilor creatoare, originale. Sub limită, activitatea se desfăşoară în condiții de dependență şi în forme mult simplificate, dominând aspectele repetitive, stereotipe.

Pentru a ilustra ideea, să ne gândim la relația dintre inteligență şi activitatea şcolară. Nivelul intelectual mediu permite o adaptare corespunzătoare la exigențele şcolii, parcurgerea tuturor treptelor sistemului de învățământ, desigur cu efort. Cei situați sub limită, persoanele cu dizabilități intelectuale nu vor face față cerințelor şcolii obişnuite. Ei vor fi educați în forme instituționale mai simple, desfăşurate pe parcursul unor perioade mai lungi de timp, cu mai multă îndrumare şi control.

Se poate constata că reuşita unei acțiuni, oricât ar fi de simplă, depinde de prezența mai multor abilități şi că o anumită abilitate se regăseşte ca şi condiție a reuşitei, în diferite tipuri de

activitate. Nici un om nu posedă însuşiri instrumental-operaționale situate toate, la acelaşi nivel de dezvoltare.

Dezvoltarea inegală a abilităților permite orientarea spre activități pentru care prezentăm nivele mai înalte, sporind astfel, şansele succesului. În procesul activității, există posibilitatea compensării abilităților, de exemplu, volumul redus al memoriei poate fi suplinit de capacitatea de a stabili noi conexiuni.

Identificarea aptitudinilor se realizează pe baza următoarelor repere: nivelul performanței, manifestarea timpurie la cote înalte de realizare, eficiența însuşirii unei activități noi.

Fiecare modalitate de identificare prezintă inevitabile riscuri. De exemplu, nivelul reuşitei este condiționat şi de intensitatea motivației, iar absența realizărilor excepționale la vârsta copilăriei nu reprezintă un fundament temeinic pentru o predicție negativă.

(Bonchiş, 2000)

Pedagogia contemporană

Macropedagogia şi micropedagogia

Ultimele decenii au însemnat pentru domeniul ştiinţelor educaţiei, respectiv pentru pedagogie, realizarea de progrese remarcabile, care s-au constituit în paşi importanţi pe drumul afirmării ei ca ştiinţă şi în direcţia consolidării acestui statut. Vorbim în ultimul timp nu doar de indivizi şi grupuri care învaţă, ci şi de organizaţii care învaţă şi de comunităţi care învaţă, în care responsabilitatea pentru învăţare este individuală, dar ea se realizează, practic, prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacţiune multiplă, colaborare şi negociere.

Astfel, indiferent de ţară şi de tipul de sistem educaţional, pedagogia contemporană îşi organizează eforturile în două mari direcţii care sunt interdependente şi complementare: macropedagogia (pedagogia sistemelor) şi micropedagogia (*pedagogia învăţării şi autoînvăţării*).

Macropedagogia sau pedagogia sistemelor este preocupată de organizarea şi funcţionalitatea întregului sistem educaţional şi de relaţia acestuia cu celelalte subsisteme ale societăţii. Ea consideră că, în prezent, şcoala (termenul şcoală este folosit aici în sens generic) este un subsistem integrat în macrosistemul „societate”, aflat în relaţie cu toate celelalte subsisteme, respectiv domenii de activitate umană.

Mecanismele şi structurile sociale sunt implicate în procesul educaţiei întrucât acesta presupune modificarea raporturilor sociale. Opţiunile politice, economice şi valorile culturale sunt implicate în educaţie întrucât mutaţiile înregistrate la nivel societal determină noi imperative pentru subsistemul educaţiei, cum ar fi, spre exemplu, democratizarea educaţiei; asigurarea şanselor egale la educaţie pentru toţi cetăţenii; individualizarea şi accesibilizarea educaţiei.

Valorificând viziunea sistemică, la fel ca şi macropedagogia cu care se află în interrelaţie, micropedagogia sau *pedagogia învăţării şi autoînvăţării* vizează nivelul concret, operaţional, micronivelul.

Micropedagogia sau pedagogia învăţării şi autoînvăţării are sens numai în măsura în care se subordonează pedagogiei sistemelor, valorifică achiziţiile acesteia şi, totodată, serveşte la dezvoltarea ei. Astfel, întrebările: „*Cum învăţăm, ce stiluri de învăţare adoptăm?”; „Ce profil de inteligenţă avem, care sunt tipurile de inteligenţe mai bine dezvoltate?”; „Ce metode şi tehnici de învăţare ne sunt mai potrivite?”; „Cum să asigurăm o învăţare (inter)activă?”; „Cum să asigurăm o învăţare experienţială?”; „Cum învaţă adulţii?”* ş.a., care ţin de domeniul micropedagogiei, se subordonează întrebărilor: „În ce s*cop învăţăm, care este finalitatea actului învăţării?”; „Ce anume trebuie să învăţăm?”; „Ce priceperi, deprinderi şi competenţe trebuie să (ne) formăm şi dezvoltăm?”; „Ce valori trebuie să transmitem şi să ne însuşim în procesul educaţional?”,* care ţin de domeniul macropedagogiei.

Practic, activităţile didactice desfăşurate în cadrul procesului de învăţământ, la nivel micro, în şcoală, reprezintă microsisteme educaţionale, care servesc la atingerea finalităţilor stabilite la nivelul macropedagogiei.

(Bocoş, 2007)

Direcții de cercetare şi acțiune

Pe măsură ce procesele sociale şi economice se dezvoltă în ritmuri tot mai accelerate, pedagogia nu mai poate rămâne limitată la fenomenul particular al asimilării şi trebuie să abordeze probleme de sistem, de organizare a întregului ansamblu.

Prospectarea reprezintă studierea anticipativă a instrucției şi educației societății viitoare pe un interval mai mare de timp - până la 50 de ani sau mai mult. Toți gânditorii sunt de acord că principala funcția a cercetării pedagogice este elaborarea, experimentarea şi validarea şcolii de mâine.

Elevii de azi îşi vor folosi informațiile în cadrul scietății peste 10-15 ani, adică atunci când condițiile poate vor fi radical schimbate; ei trebuie formați acum de aşa manieră, încât să răspundă necesităților societății de atunci.

Problemele care se pun azi insistent în fața pedagogiei, în ceea ce priveşte educația viitorului, în funcție de care urmează să fie organizată acțiunea de prospectare sunt mai multe, dar noi o să ne referim la două. Prima, adaptarea instrucției şi educației la ritmul rapid de dezvoltare a societății. Azi nu mai apare determinat atât de ieri, cât de mâine.

A doua problema este aceea a posibilităților de care poate dispune omul pentru a se adapta. Genetica modernă - susține Ştefan Milcu - deschide speranțe în această privință, omul dispune de potențialități care nu au fost încă suficient folosite. Sociologia demonstrează şi ea că asemenea posibilități sunt puse în evidentă de societatea modernă. Este rândul pedagogiei şi al pedagogilor (oamenilor şcolii) să-şi aducă contribuția prospectând, modernizând conținutul şi metodele de instrucție şi educație.

Caracterul prospectiv al pedagogiei presupune studierea obiectivelor învățământului, Ierarhizarea lor, operație cunoscută sub denumirea de taxonomia pedagogică.

Una dintre cele mai mari achiziții ale cercetărilor pedagogice actuale este înțelegerea adevărului că simpla instruire (depozitarea de date) nu mai poate fi formulată ca ideal sau ca singurul obiectiv de instrucție şi educație.

Implantarea rigidă şi fixă a unor cunoştințe în spațiul mintal al unor indivizi poate fi dăunătoare, aşa cum debarasarea de aceste date poate constitui o premisă a creării elasticității necesare adaptării la noi condiții. Dacă am avea elevul „ideal" care asimilează în mod impecabil şi durabil, reține cunoştințe detaliate, putem spune că este iremediabil pierdut, deoarece cunoştințele ieşite din uz îi epuizează resursele de inventivitate, îi ocupă celula nervoasă, îi întârzie asocierile, îl epuizează tocmai atunci când este adus în pragul vârstei de creativitate.

Abordarea interdisciplinară a fenomenului educațional

Ştiința actuală se caracterizează prin interdisciplinaritate; pedagogia trebuie să devină şi ea tot mai mult interdisciplinară, pentru că nu poate acționa fără ajutorul altor ştiințe, la tehnica şi arsenalul cărora recurge tot mai mult. Ea se sprijină pe biologie şi pe fiziologie, deoarece are

nevoie de suportul fizic/material al copilului, face apel la cibernetică pentru a analiza mai uşor şi eficient fenomenul educativ şi a lua decizii corecte. Alte discipline care sprijină pedagogia sunt: psihologia, sociologia, matematica, statistica, teoria informației, teoria algoritmilor, teoria jocurilor ş.a.

Pedagogia, mai mult decât oricare altă ştiință, trebuie să fie interdisciplinară, pentru că omul - obiectul preocupărilor sale - trebuie să fie cunoscut din toate punctele de vedere şi pregătit pentru toate ipostazele pe care le va onora.

Promovarea interdisciplinarității trebuie să țină cont de întregul sistem educativ, de specificul său, precum şi de particularitățile situațiilor şcolare concrete. De asemenea, interdisciplinaritatea trebuie să se coreleze cu alte orientări şi principii ale inovației pedagogice: elaborarea conținuturilor sistemelor educative; modernizarea metodologiei didactice şi a mijloacelor de învățământ; utilizarea unor forme diverse de organizare a activității instructiv-educative; elaborarea teoriei învățării; îmbunătățirea evaluării, toata acestea în perspectiva educației permanente.

O direcție de acțiune absolut necesară este crearea unei metrii proprii, a unor tehnici de evaluare corectă a drumului parcurs şi a randamentului obținut în actul educațional, impusă de necesitatea de a mări procentajul de certitudine în măsurarea şi aprecierea muncii. Pedagogia nu dispune încă de un instrument/ sistem propriu da măsurare şi explorare cantitativă, ca de exemplu, psihologia şi sociologia.

Este adevărat că ştiințele matematice şi-au oferit serviciile prin intermediul statisticii, care a devenit o tehnică utilă în desfăşurarea unor experimente. Multe capitole din statistică sunt aplicabile în studiul diverselor aspecte ridicate de influența diferiților factori care influențează eficiența procesului didactic (studiul corelațiilor, analiza factorială şi analiza de variantă permit depistarea factorilor favorizanți sau frenatori).

Construirea unei tehnologii specifice

Pedagogia de până acum se baza pe transmiterea orală a informației, modalitate care prezintă un neajuns: filtrul urechii este mai puțin sensibil decât cel al ochiului. Există studii care demonstrează că în ansamblul procesului didactic văzul este angajat 70% şi auzul 30%. Creşterea ponderii văzului prezintă avantaje pentru asimilarea cunoştințelor, deoarece învățământul vizual demonstrează eficiență sporită în raport cu învățământul verbal.

Această perspectivă ne îndreaptă atenția asupra strategiei pedagogice care trebuie să fie ameliorată şi pusă de acord cu conținutul ideatic. Prin tehnologia educației înțelegem ansamblul mijloacelor de care profesorul şi elevii sunt însoțiți în predare şi învățare.

Multă vreme un bun sistem şcolar se mulțumea să aibă manuale şi multe rechizite. Azi, însă, acest lucru nu este suficient; este necesar să proiectăm, să folosim mecanisme/ instalații, care să imite fenomenele/ procesele care au loc în natură şi în gândire. Folosirea instrumentelor/ mijloacelor tehnice în şcoală este absolut obligatorie, deoarece îl pregăteşte pe tânăr pentru o viață care se va desfăşura în compania maşinilor.

Orientarea spre educația permanentă

Este evident că pedagogia actuală trebuie să difere de cea care, multă vreme, şi-a restrâns preocupările la perioada şcolarității. Azi avem de-a face cu o şcoală fără pereți, care comunică şi se inspiră de la tumultul vieții şi, în acelaşi timp, se vorbeşte de o şcoală fără limite temporale precise; pragurile învățământului au dispărut, educația începe din primul moment al vieții şi nu se încheie între 16-25 de ani. Deoarece în cursul unei vieți omul poate exercita diferite profesii, educația devine necesar permanentă, indiferent cum se realizează - sub formă de împrospătări periodice ale cunoştințelor sau prin specializări în ramuri noi.

(Bocoş, Chiş, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Acordarea unei atenții tot mai mari unor topici ca: *educația universitară, educația postuniversitară, educația adulților şi educația permanentă* (aceasta din urmă fiind ridicată la rang de principiu pedagogic), determină creşterea numărului, a varietății şi a intensității cercetărilor pedagogice axate pe aceste problematici.

(Baciu, Bocoş, Chiş, & Ionescu, 2001)

Componentele principale ale procesului de învăţământ

Curriculum-ul

De-a lungul timpul, conceptului de curriculum (la plural, curricula) i s-au atribuit diferite semnificaţii, construite pornindu-se de la etimologia sa: în limba latină, „curriculum” înseamnă alergare, cursă, parcurgere, drum, în treacăt, scurtă privire. Toate aceste semnificaţii sugerează un demers complet întreprins în realizarea unei acţiuni, în abordarea unui domeniu. În educaţie, curriculum-ul trebuie să fie, în primul rând, util, benefic şi fezabil.

Accepţiunea restrânsă, tradiţională, care a persistat până la jumătatea secolului XIX, considera conceptul de curriculum superpozabil cu conţinutul învăţământului, obiectivat în documente şcolare şi universitare de tip reglator: planuri de învăţământ, programe şcolare şi universitare ş.a. Ulterior, s-a formalizat *accepţiunea largă, modernă,* care îl consideră un concept abordat în viziune globală şi sistemică asupra procesului educaţional; se păstrează sensul de traiectorie intelectuală şi afectivă pe care şcoala o propune elevului, dar aceasta nu este înţeleasă în sens tradiţional, ci ca o valorificare accentuată a potenţialităţilor celor care se educă.

În prezent, curriculum-ul reprezintă teorie şi practică ce articulează patru componente fundamentale:

- *finalităţile educaţionale*
- *conţinutul învăţământului* (fixat în planurile de învăţământ, în programele şcolare şi în manuale)
- strategiile de instruire în şcoală şi în afara ei (în contexte formale, nonformale şi chiar informale)
- strategiile de evaluare a eficienţei activităţii educaţionale.

Elaborarea curriculum-ului presupune gândirea şi structurarea situaţiilor de învăţare în care vor fi angrenaţi elevii şi a experienţelor de învăţare induse, pe care le vor parcurge aceştia.

Situaţia de învăţare reprezintă un element cheie al conceptului de curriculum, un context pedagogic configurat prin acţiunea următoarelor categorii de elemente:

- obiectivele de învăţare şi formare formulate operaţional
- conţinuturile-stimul ale învăţării
- sarcina de învăţare
- cunoştinţele, abilităţile, capacităţile şi competenţele elevilor, implicate în sarcina de învăţare
- metodologia de predare-învăţare
- metodologia de evaluare
- resursele materiale ale mediului de instruire
- caracteristicile contextului comunicării didactice şi ale contextului relaţional creat în jurul sarcinii de învăţare
- resursele de timp

O situaţie de învăţare bine prefigurată şi construită din punct de vedere psihopedagogic poate determina, la nivelul celui care învaţă, experienţe de învăţare pozitive, dezirabile.

Experiența de învățare reprezintă o componentă a structurii curriculum-ului, care se referă la modalitatea personalizată de interiorizare a situației de învățare, la trăirea personală generată de o situație de învățare, trăire care se poate obiectiva în modificări ale structurilor cognitive, afective sau psihomotorii. Ea reprezintă mai mult decât o reacție personală la o situație de învățare; în fața aceleiaşi situații şi sarcini de învățare cei care învață au experiențe de învățare diferite, configurate de propriile trăsături de personalitate şi de propria subiectivitate.

Un curriculum oficial nu poate anticipa registrul vast al experiențelor individuale de învățare, ci poate planifica situații de învățare adecvate obiectivelor urmărite, cu speranța că ele vor induce/ genera experiențe de învățare pozitive, reuşite, benefice.

(Bocoş, 2007)

Tipologia Curriculumului Național operant în cadrul sistemului de învățământ din România:

- curriculum-nucleu - care reprezintă aproximativ 70 % din Curriculumul Național
- curriculum la decizia şcolii - care reprezintă aproximativ 30 % din Curriculumul Național şi este alcătuit din:
    - curriculum extins
    - curriculum nucleu aprofundat
    - curriculum elaborat în şcoală.

Curriculumul nucleu reprezintă trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul de învățământ. El reprezintă unicul sistem de referință pentru evaluările şi examinările externe (naționale) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Curriculumul la decizia şcolii asigură diferența de ore dintre curriculumul nucleu şi numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, pentru fiecare disciplină şcolară prevăzută în planurile-cadru de învățământ, pe an de studiu. Complementar curriculumului nucleu, şcoala poate oferi următoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat, curriculum elaborat în şcoală.

Curriculumul extins este acel tip de proiect pedagogic care are la bază întreaga programă şcolară a disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât şi cele facultative. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi prevăzute de curriculumul nucleu.

Curriculumul nucleu aprofundat este acel tip de proiect pedagogic care are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină sc asigură prin reluarea şi aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea activităților de învățare.

Curriculumul elaborat în şcoală este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfăşura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Curriculumul elaborat în şcoală nu constituie obiectul evaluărilor şi examinărilor externe, naționale. Profesorului care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale şi conținuturile instructiv-educative, competențele şi performanțele aşteptate de la elevi, precum şi probele de evaluare corespunzătoare.

(Baciu, Bocoş, Chiş, & Ionescu, 2001)

Programa şcolară

Programele şcolare sunt stabilite la nivel național, dar nu trebuie privite ca ansambluri de conținuturi, ca „table de materii" care ar limita libertatea profesorului, ci ca instrumente de lucru (atragem, însă, atenția asupra faptului că programele şcolare trebuie să fie parcurse în întregime). Ca documente reglatoare, programele şcolare descriu oferta educațională a disciplinei, pentru un parcurs determinat, pe ani de studiu, pentru fiecare ciclu auricular şi cuprind:

- O notă de prezentare, care descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, rațiunile pentru care se studiază la diferitele specializări, argumentează structura didactică adoptată şi prezintă dominantele curriculum-ului.

- Obiective cadru cărora le sunt asociate obiective de referință, care se ating cu ajutorul conținuturilor, prezentate în ultima parte a programei (cu obiectivele cadru şi cu obiectivele de referință se operează în prezent până la clasa a VIII-a).

- Activități de învățare pentru care poate opta cadrul didactic (ele au caracter orientativ) sau poate propune altele, adecvate condițiilor educaționale din clasa cu care lucrează. Activitățile de învățare se construiesc prin corelarea obiectivelor de referință cu conținuturile şi sunt orientate spre un anumit obiectiv educațional.

- Sugestii metodologice - care au rolul de a sprijini proiectarea şi realizarea demersurilor didactice. Ele se pot referi la:

  - desfăşurarea efectivă a procesului de predare-învățare-evaluare
  - sugestii referitoare la selectarea celor mai adecvate activități de învățare
  - sugestii referitoare la resursele metodologice
  - sugestii referitoare la resursele materiale
  - sugestii referitoare la strategiile de evaluare.

- De asemenea, programele şcolare mai pot include standarde curriculare de performanță - criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele constituie specificări de performanță ce vizează cunoştințele, capacitățile şi comportamentele stabilite prin curriculum.

(Bocoş, 2007)

Proiectarea didactică la nivel micro

Proiectarea didactică reprezintă o acțiune continuă, permanentă, care precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. Această acțiune presupune anticiparea şi pregătirea activităților instructive şi educative, pe baza unui sistem de operații, articulate în instrumente didactice de lucru.

La nivel macro, proiectarea pedagogică a procesului de învățământ reprezintă anticiparea ansamblului acțiunilor şi operațiilor angajate în cadrul activităților de instruire şi educare conform finalităților asumate la nivel de sistem şi de proces, în vederea asigurării funcționalității acestuia în sens managerial şi strategic.

La nivel micro, proiectarea didactică reprezintă ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor instrucției şi educației şi strategiilor de evaluare, precum şi a relațiilor dintre acestea, a modalității orientative (şi nu strict riguroase) în care se va desfăşura activitatea de instruire şi autoinstruire şi cea de educare şi autoeducare.

Din perspectivă pragmatică, proiectarea didactică presupune stabilirea mentală şi, de preferat, obiectivată într-un instrument didactic scris a paşilor care vor fi parcurşi.

În sens larg, algoritmul procedural al proiectării didactice secvențiale corelează următoarele întrebări, care se referă la principalele componente ale procesului de învățământ (vezi tabelul următor):

Tabelul nr. 1 - Algoritmul procedural al proiectării didactice secvențiale

Întrebări	**Componentele procesului de învățământ**	**Demersurile cadrului didactic**
Ce *urmăresc?* *Ce vreau să fac?*	Obiectivele operaționale	Formulează obiectivele operaționale, le derivă pornind de la obiectivele cadru şi de referință sau de la competențele generale şi cele specifice
Cu ce voi face?	Resursele educaționale	Analizează resursele educaționale de care dispune şi, eventual, stabileşte resursele pe care le poate procura sau confecționa.
Cum voi face?	Strategia de instruire şi autoinstruire	Elaborarea strategiei de (auto)instruire, centrate pe obiectivele operaționale şi pe conținuturi.
Cum voi şti dacă am realizat cele propuse?	Strategia de evaluare şi autoevaluare	Elaborarea strategiei de evaluare centrate pe obiectivele operaționale.

(Baciu, Bocoş, Chiş, & Ionescu, 2001)

Predarea şi învăţarea – activitate psihopedagogică

Predarea

Cercetătorii au acordat, în ultimii ani, o atenție mărită întrebărilor legate de ştiința predării. Ei au investigat cunoştințele de specialitate ale profesorilor din unghiuri diferite. Ceea ce cunosc profesorii are cea mai mare influență asupra clasei şi apoi asupra a ceea ce învață elevii. Studii recente au arătat că schimbările în practica predării, de exemplu, pot avea succes dacă este luat în considerare contextul cultural şi structura împrejurărilor în care profesorii lucrează.

Cum înțelegerea predării şi învățării a crescut, punctele de vedere legate de predare şi învățare, de elevi şi materii s-au schimbat în sensul că de la învățarea „pasivă” s-a trecut la cea „activă”.

Principalele *accepțiuni ale predării* sunt următoarele: predarea ca transmitere de cunoştințe şi tehnici de acțiune, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării.

Predarea ca transmitere de cunoştințe şi tehnici de acțiune

În practica instrucției tradiționale a preda înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoştințele specifice unei discipline; a prezenta materia, a informa, a mijloci un transfer de informații; a comunica o serie de cunoştințe, de rezultate, de cercetări ştiințifice; a expune o lecție etc.

Predarea *ca ofertă de experiențe de învățare*

Din această perspectivă, predarea se defineşte ca ofertă a unei progresii de experiențe personale determinate şi dirijate în mod intenționat spre valori. Prin trăire conştientă şi cu implicarea acestor experiențe elevul îşi dezvoltă propriile experiențe în virtutea cărora se apropie de adevăr, pătrunde în „miezul lucrurilor”. Important este ca elevii să extragă tot ce se poate extrage din aceste experiențe.

Predarea *ca formă de dirijare a învățării*

Sistemele clasice de instruire şi-au dezvoltat şi perfecționat atât de mult funcțiile de orientare şi îndrumare a învățării, încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învățării. A preda, în sens de a dirija, se referă astfel la ceea ce face profesorul pentru a motiva, a încuraja şi a inspira elevii săi pentru a atinge rapid obiectivele de studiat.

Trebuie avut grijă la excesul de dirijare, exces care dezavantajează efortul personal, munca proprie, inițiativa şi activitatea, privează elevul de efortul de anticipare şi construcție a unei strategii (ipoteze) atunci când se află în fața nevoii de rezolvare a unei probleme.

Ultima rațiune a dirijării rămâne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

Concluzionând, a preda înseamnă:

- a **prevedea** (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a **orienta** într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a **stabili natura** respectivelor schimbări; ceea ce echivalează cu **determinarea conținutului** acestora, a selecta, a organiza materia;
- a **prezenta** materia nouă, în diferite moduri;
- a **dirija** producerea schimbărilor, a îndruma evoluția acestora în direcția prestabilită;
- a **stimula angajarea activă** a elevilor în actul învățării;
- a **organiza condițiile** care vor furniza apariția schimbărilor presupuse;
- a oferi **momente de feedback** în vederea întăririi şi eventual a corectării şi ameliorării schimbărilor în curs a se produce;
- a asigura condițiile necesare **reținerii şi transferurilor** (aplicării) noilor achiziții;
- a **controla (evalua) efectele** sau schimbările produse;
- a **evalua** eficacitatea şi eficiența acestor acțiuni întreprinse, inclusiv rezonanța lor formativă şi educativă;
- a **investiga** condițiile psiho-sociale şi pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

(Bocoş, Chiş, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Câteva principii care se referă la activitatea de predare

- activitatea de predare să stimuleze şi să susțină motivația elevilor pentru învățarea continuă, permanentă
- prin activitatea de predare, cadrele didactice să descopere, să stimuleze şi să dezvolte aptitudinile elevilor şi să vină în întâmpinarea intereselor şi nevoilor lor
- prin activitatea de predare, cadrele didactice să propună elevilor situații de învățare diverse şi eficiente, care să mijlocească atingerea obiectivelor instructiv-educative propuse
- activitatea de predare facilitează nu numai transmiterea de cunoştințe, ci şi de competențe, atitudini şi comportamente
- modalitatea de predare să dea posibilitatea elevilor să realizeze transferuri de cunoştințe şi de competențe intra- şi interdisciplinare
- în predare să se urmărească realizarea legăturii dintre activitatea instructiv-educativă şi viața cotidiană

(Baciu, Bocoş, Chiş, & Ionescu, 2001)

Învățarea

În Enciclopedia Britanică învățarea este definită ca o „modificare relativă a comportamentului, fundamentată pe experiența trecutului”, iar Skinner o defineşte ca o „formare a comportamentelor noi”. Gagne face referire la „acea modificare a dispoziției sau capacității care poate fi menținută şi care poate nu poate fi atribuită procesului de creştere; modificarea denumită învățare se manifestă ca o modificare a comportamentului”.

Cele mai multe accepțiuni date învățării (concluzie centralizată în urma analizării unor seturi de definiții date învățării) atestă existența unei constante în definiție, schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienței trăite (structurată educațional). În acest sens, învățarea este o transformare de comportament pe baza unei experiențe organizate şcolar, organizare supusă structurării, observației, controlului, în condițiile activității şi ambianței şcolare.

(Glava, 2009)

Accepțiunile date procesului de învățare sunt cunoscute în literatura de specialitate sub două denumiri: învățarea ca proces şi învățarea ca produs:

Învățarea ca proces

Abordarea procesuală a învățării conduce la elaborarea unor produse ce apar în calitate de produse noi şi care devin în plan interior puncte de plecare şi mecanisme interne ce stau la baza unor noi acte de învățare. Totodată, aceeaşi abordare, generează o progresie *de schimbări* care combină acte constructive şi acte distructive.

Învățarea este în permanentă pierdere şi câştig, elaborare şi reelaborare, reținere şi excludere, o continuă evoluție progresivă (în spirală) pe calea cunoaşterii.

Învățarea ca proces solicită un activism susținut din partea celui care învață astfel încât, sarcina cadrului didactic este aceea de a organiza şi dirija învățarea în sensul în care ea poate să determine participarea activă a elevului.

Învățarea ca produs

Apare ca un ansamblu de rezultate noi şi se referă la: cunoştințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini şi comportamente. Rezultatele reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative şi calitative, relativ stabile, de natură afectivă sau cognitivă. Fluctuația rezultatelor oferă măsura eficacității şi a eficienței procesului de predare – învățare.

(Bocoş, Chiş, Dancsuly, & Ionescu, 1998)

Câteva principii care se referă la activitatea de învățare

- cei care învață adoptă stiluri diferite, tehnici şi procedee diferite şi înregistrează ritmuri diferite
- activitatea de învățare are la bază investigații continue, eforturi intelectuale şi motrice şi autodisciplină
- activitatea de învățare se poate desfăşura prin studiu individual şi prin activități de grup
- în cadrul activității de învățare se formează şi dezvoltă atitudini, capacități şi se contribuie la însuşirea de noi cunoştințe, abilități şi competențe
- este de preferat ca în învățare să se pornească de la aspecte care corespund intereselor elevilor şi care contribuie la dezvoltarea şi la integrarea lor activă în viața socială.

(Baciu, Bocoş, Chiş, & Ionescu, 2001)

Motivația

Eforturile psihologilor în încercarea de a conceptualiza motivația care guvernează omul în acțiunile întreprinse în fiecare zi a existenței noastre au început să prindă contur ca urmare a activității depuse de către Hull (1943) şi Spence (1956). Aceştia au propus prima teorie asupra motivației denumită Teoria Impulsului, construct psihologic care promova ideea că oamenii sunt motivați să se implice în acțiunile lor din dorința de a reduce sau de a satisface un impuls intern (Crăciun M., 2008).

Harlow (1953) şi White (1959), ca urmare a activității de cercetare desfăşurate, au ajutat la apariția conceptului de motivație intrinsecă (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). S-a afirmat că persoanele care acceptă satisfacția oferită de activitatea însăşi ca recompensă a participării sunt motivate intrinsec.

În antiteză cu motivația intrinsecă a fost prezentată motivația extrinsecă. S-a promovat ideea că persoanele care se angajează în desfăşurarea unei activități cu scopul de a obține beneficii, altele decât simpla satisfacție pe care o dă activitatea însăşi, sunt motivate extrinsec.

White (1959) a susținut că nevoia de competență este fundația pe care se sprijină motivația intrinsecă, oamenii angajându-se în multe activități pentru a-şi satisface necesitatea de a se simți competenți (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

În 1970 Maslow a elaborat o teorie a motivației care se bazează pe o ierarhie a nevoilor. Această teorie promovează conceptul că individul nu se poate concentra asupra unor nevoi superioare atâta timp cât nevoile bazale nu îi sunt satisfăcute (Crăciun, 2008).

Cercetările care au urmat s-au concentrat asupra relației generate între motivația intrinsecă şi cea extrinsecă. Se considera că motivația intrinsecă este autodeterminată, iar motivația extrinsecă reflectă lipsa autodeterminării (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Eforturile depuse de cercetători în perioada care a urmat au evidențiat faptul că nu se poate promova motivația doar în alb şi negru deoarece există şi nuanțe de gri. Rezultatele studiilor întreprinse de către aceştia au promovat ideea că motivația extrinsecă nu subminează, în mod obligatoriu, motivația intrinsecă, ci s-ar putea chiar să o dezvolte.

Disecându-se mai mult această legătura dintre cele două tipuri de motivaţie propuse până la acea perioadă, s-a ajuns la concluzia că motivaţia extrinsecă se poate prezenta în mai multe forme.

În anii '80 au apărut primele afirmaţii consistente care au pus bazele Teoriei autodeterminării. S-a propus diferenţierea tipurilor motivaţiei şi s-a afirmat că finalitatea unei acţiuni întreprinse de un individ este influenţată nu doar de cantitatea de motivaţie de care dispune acesta, ci, foarte mult, şi de tipul şi calitatea motivaţiei (Deci & Ryan, 2008).

Cercetătorii au hotărât să se concentreze pe diferitele forme de manifestare ale motivaţiei extrinseci datorită faptului că studiile au arătat că multe activităţi sociale nu au la bază motivaţia intrinsecă. Analizându-se comportamentul uman, s-a afirmat că motivaţia extrinsecă diferă calitativ în funcţie de variaţia reglării de la comportamentul controlat extern la cel autodeterminat (Wilson, Mack, & Grattan, 2008). Această variaţie este dependentă de gradul în care oamenii reuşesc să internalizeze reglarea externă iniţială a comportamentului personal (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Pornind de la ideea că formele sub care se prezintă motivaţia extrinsecă diferă între ele prin gradul de autonomie sau autodeterminare care le corespunde (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) a început construirea Teoriei autodeterminării bazată pe distincţia între motivaţia autonomă şi cea controlată (Deci & Ryan, 2008).

Teoria autodeterminării explică modul în care comportamentul indivizilor este reglat pe un continuum de la reglarea puternic controlată la reglarea autonomă. Sunt specificate, astfel, mai multe tipuri de reglare cu scopul de a evalua variaţia internalizării comportamentului de la puternic controlat extern până la cel puternic controlat intern (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Conform Teoriei autodeterminării există mai multe forme de motivaţie care exprimă calitativ modul în care comportamentul unui individ este reglat (Markland & Tobin, 2004). Motivaţia intrinsecă şi unele forme ale de manifestare ale motivaţiei extrinseci (reglarea prin identificare şi cea prin integrare) sunt mai puternic autodeterminate decât amotivaţia şi alte forme ale motivaţiei extrinseci (reglarea externă şi prin introiecţie) (Standage & Treasure, 2002).

Motivaţiei extrinseci i-au fost atribuite mai multe forme de reglare în funcţie de calitatea motivaţională. Pornind de la reglarea externă, motivaţia unui individ poate fi internalizată, trecând prin introiecţie, identificare, până la integrare, foarte aproape de reglarea intrinsecă (cea mai puternic autodeterminată formă).

„Internalizarea este un proces activ, natural, prin care prin care indivizii tind să transfere cerinţele sociale în valori personale şi autoreglate" (Ryan et al., 1985 citat de Deci E., Ryan R., 2000, pag. 235).

Fiecare formă de reglare are consecinţe specifice asupra învăţării, performanţei şi bunăstării individuale (Hein & Hagger, 2007). Tabelul următor prezintă formele de reglare propuse de Teoria autodeterminării într-un continuum care leagă logic tipurile de motivaţie şi stilurile de reglare (adaptată de Standage M., Treasure D., 2002, p. 90 după Ryan & Deci, 2000).

Tabelul nr. 2 - Continuumul Teoriei autodeterminării

TIPURILE DE MOTIVAȚIE	AMOTIVAȚIA	MOTIVAȚIA EXTRINSECĂ				MOTIVAȚIA INTRINSECĂ
STILURILE DE REGLARE	Nu este reglată	Reglare externă	Reglare prin introiecție	Reglare prin identificare	Reglare prin integrare	Reglare intrinsecă
COMPORTAMENT	Nu este autodeterminat ⟷					Autodeterminat
CARACTERISTICI ALE STILULUI DE REGLARE	Lipsă de: - competență - intenție - valoare a activității	Prezența externă a unor: - constrângeri - recompense - pedepse	- concentrat pe aprobări externe sau interne - recompense interne sau pedepse autoimpuse	- acceptarea valorii activității - importanță personală	- conștientizare - concordanță	Forme înnăscute de: - plăcere - amuzament - satisfacție

Amotivația reprezintă lipsa oricărei intenții rezultată în absența motivației. Amotivația apare atunci când un individ nu percepe nici o relație între un posibil comportament şi eventuale beneficii care pot rezulta în urma adoptării unui anumit comportament (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea externă se referă la un comportament dictat de factori controlați extern (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Acest tip de reglare reprezintă o formă a motivației extrinseci (cea mai puțin autodeterminată formă) care se referă la acțiuni realizate cu scopul primirii unei recompense sau pentru evitarea unei pedepse (Standage & Treasure, 2002). Un exemplu în acest sens este un copil care participă la activități fizice pentru a primi recompense de la profesor sau pentru a evita o pedeapsă a părinților (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea prin introiecție presupune un anumit grad de internalizare a comportamentului individului prin care controlul extern se transformă în control autoimpus (Standage & Treasure, 2002). Deşi comportamentul este controlat extern sursa controlului este internalizată (sentimentul de vină), presiunea fiind autoaplicată (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Un exemplu în acest sens este un student care joacă fotbal în pauza de masă nu pentru că iubeşte să joace fotbal, ci pentru că se simte vinovat dacă nu joacă cu colegii (Standage & Treasure, 2002).

Reglarea prin identificare este un proces prin care oamenii recunosc şi acceptă valoarea unui anumit comportament (Deci & Ryan, 2000). Indivizii participă la activități deoarece acceptă ca fiind importante pentru ei (Standage, Duda, & Ntoumani, 2003). Un exemplu în acest sens este participarea la antrenamentul cu greutăți datorită faptului că are influențe benefice asupra sănătății.

Motivele care stau la baza angajării în activități fizice sunt considerate a fi externe deoarece decizia de a participa este controlată de beneficii externe (Standage & Treasure, 2002).

Când reglarea prin identificare a fost încorporată de către „sine”, adică a fost asimilată de către individ alături de alte valori şi nevoi personale se vorbeşte despre reglarea prin integrare. Acest tip de reglare este cea mai completă formă de internalizare a motivației extrinseci, fiind forma cea mai puternic autodeterminată a motivației extrinseci.

Reglarea intrinsecă se referă la adoptarea unui comportament declanşat şi dirijat de plăcerea şi satisfacția care derivă direct din participarea la o activitate fizică. Motivația intrinsecă este marcată de sentimente de bucurie interioară.

Concluzionând, trebuie spus că un comportament controlat puternic extrinsec este asociat cu slabe beneficii privind sănătatea mentală, în timp ce un comportament puternic autodeterminat este asociat cu beneficii majore ale practicantului în ceea ce priveşte sănătatea mentală a acestuia (Wilson, Mack, & Grattan, 2008).

Stilurile de predare

Stilul de predare abordat constă în modalitatea personală de realizare a predării în conformitate cu achizițiile ce urmează a fi realizate. Stilul este asociat comportamentului şi se manifestă sub forma unor structuri de influență şi acțiune cu o anumită consistență intimă, stabilitate relativă, fiind rezultatul permanentizării principiilor şi normelor ce definesc activitatea formativă.

(Rață & Rață, 2004)

Există mai multe modalități de manifestare a profesorului de educație fizică în procesul complex de predare – învățare. Modalitățile de manifestare se realizează în funcție de caracteristicile intime ale personalității, dar şi în funcție de caracteristicile elevilor, date de particularitățile de vârstă, sex şi înzestrare aptitudinală ale acestora.

Profesorul se poate comporta în procesul pedagogic în mod diferit, încadrându-se într-un stil de instruire care poate fi democratic, autoritar sau neglijent.

Stilul democratic, considerat ca fiind cel mai acceptabil, este un stil cooperant, afectiv, apropiat, amabil, dar în acelaşi timp sever. Se bazează pe o colaborare desăvârşită între profesor şi elev, pe o stimulare permanentă a inițiativei elevilor, dar şi pe o realizare a unei motivații temeinice prin aprecieri pozitive, argumentate temeinic.

Acest stil de instruire are cea mai mare eficiență întrucât formează încrederea reciprocă între profesor şi elevi. Comunicarea conținuturilor de pedagogice se realizează într-o formă explicită, clară, scurtă, bazată în principal pe preocuparea profesorului de a găsi modalitatea cea mai eficientă în realizarea înțelegerii şi execuției corecte a sarcinilor didactice.

Stilul democratic se poate caracteriza astfel: a fi prietenos, a fi ferm, a încuraja, a stimula, a ajuta, a îndruma, a convinge, a fi atent, a fi deschis, a influența.

Profesorul democratic ia decizii prin consultarea elevilor, dar menține totuși un anume grad de control asupra acestora; el îi lasă pe elevi să decidă modul de rezolvare a problemelor,

precum şi distribuirea sarcinilor între membri. Indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să știe care sunt comportamentele pe care le aşteaptă din partea elevilor. O mare importanță o are şi atenția acordată elevilor când se poartă în mod adecvat, aceasta incluzând: scurte discuții de încurajare, scrisori, telefoane pozitive la părinți, evidențieri speciale, premii acordate în colaborare cu părinții.

Profesorul care adoptă un astfel de stil încurajează implicarea elevilor în procesul exersării independente şi creative, cooperează şi conlucrează cu elevii în organizarea situațiilor de învățare, se comportă ca un membru al grupului cu care lucrează, fapt ce face să crească încrederea în el. Formarea încrederii depline în personalitatea profesorului, în posibilitățile acestuia, de a realiza un proces didactic de mare calitate, este o condiție esențială în actul didactic.

Stilul dictatorial, socotit ca fiind neeficient, este un stil abordat în principal de profesorii înfumurați, de cei încrezuți, dominatori şi fără predispoziția de autoinstruire, de cei care au impresia că totul este sub control, că elevul nu este altceva decât un instrument care nu are drept la replică. Acest stil constă în transmiterea cunoştinţelor în mod autoritar, distant sau ursuz şi nu permite realizarea unui dialog între profesor şi elevi, nu se poate realiza o comuniune între cei doi actori ai actului pedagogic. Vina neînvățării, lipsa progresului, în acest caz, este „aruncată" în totalitate asupra elevilor care sunt considerați leneşi, răi, neinteresați, obraznici, impertinenți.

Profesorul care abordează un astfel de stil nu încurajează inițiativele, critică, sancționează orice abatere fără să țină cont de nimic, nu face parte din grupul cu care lucrează, păstrând o anumită distanță şi răceală față de elevii cu care lucrează. Pentru acest stil de lucru, el nu este apreciat şi nici iubit de elevi.

Stilul neglijent, denumit şi „laissez-faire", este stilul abordat în principal de profesorii care au ocupat un loc de muncă pentru care nu au chemarea specifică, nu sunt făcuți să fie dascăli. Aceştia sunt neinteresați de rezultatele muncii, s-au încadrat din motive neprofesionale (dorința de a avea un loc de muncă plătit, îndemnul părinților sau al prietenilor) şi sunt lipsiți de atracția şi dragostea pentru predare, pentru activitate fizică, pentru activitatea cu elevii. Profesorul care abordează un astfel de stil, are în cadrul lecțiilor de educație fizică un rol pasiv, acceptă cu uşurință deciziile şi sugestiile elevilor, nu manifestă exigență, nu face aprecieri pozitive sau negative privind comportamentul elevilor, favorizează nivelul slab al pregătirii şi deci obținerea unor rezultate sub posibilitățile reale. În lecțiile de educație fizică şi sportivă este preocupat mai mult de ceea ce se întâmplă în jur decât ce se întâmplă cu propriii elevi la disciplina lui, nu-l interesează problemele specifice activității de educație fizică sau problemele personale ale elevilor.

(Bonchiş, Popa, & Breban, 2002)

Comunicarea în actul didactic

(Bocoş, Gavra, & Marcu, 2008)

Comunicarea interpersonală este o formă fundamentală de interacţiune psihosocială a persoanelor în care are loc un schimb de semnale, de mesaje. In accepţiunea sa cea mai profundă, comunicarea poate fi definită ca *relaţia bazată pe co-împărtăşirea unei semnificaţii.* Dacă informaţia este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă şi suficientă. Absenţa înţelegerii informaţiei şi a cadrului relaţional, care îi ghidează şi fixează sensul şi semnificaţia, anulează „starea de comunicare" (o propoziţie într-o limbă necunoscută există ca informaţie, dar, în absenţa cunoaşterii limbii, deci a înţelegerii, ea nu va comunica nimic, la fel un gest atipic culturii noastre).

Accepţiunea propusă include câteva axiome:

- comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informaţională, care, receptată şi corect decodificată, devine comunicare;
- a comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne „împărtăşim” celorlalţi fără a rosti niciun cuvânt.
- absenţa *intenţiei comunica*tive nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniştea, blazarea, neputinţa etc. le transmitem chiar şi atunci când nu le dorim.

Atributele fundamentale ale „omului comunicant” sunt surprinse în numeroasele studii şi cercetări întreprinse de Watzlawick, Adler, Rodman, De Vito (apud Ezechil, 2002, p. 8-9):

- *comunicarea este tranzacţională*; ea este un proces, iar componentele ei sunt interrelaţionate: cei ce comunică acţionează şi reacţionează în sinergie unul cu celălalt;
- în orice situaţie interacţională comu*nicarea este inevitabilă,* noi nu putem să nu comunicăm şi nici nu putem să nu răspundem la comunicare;
- comunicarea este un proces ireversibil, ceea ce înseamnă că nu putem să anulăm ceea ce a fost comunicat;
- *comunicarea este simbolică,* deoarece ea presupune un ansamblu de semne şi simboluri folosite în mod convenţional şi depinde de acordul ce se stabileşte între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;
- *comunicarea constă într*-un sistem de semnale; când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;
- comunicarea presupune atât dimensiunea contextului (cu referire la cadrul exterior, social al comunicării), *cât şi dimensiunea relaţionării* (privitor la conexiunile existente între vorbitor şi ascultător);
- secv*enţele de comunicare sunt întrerupte pentru procesare,* diferiţi indivizi împart secvenţele de comunicare în mod diferit în stimulări şi răspunsuri;
- *comunicarea presupune tranzacţii simetrice şi complementare*; în relaţiile simetrice interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt, pe când în relaţiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia serveşte ca stimul pentru comportamentul celuilalt.

Formele comunicării

Comunicarea verbală

Pentru a îmbunătăți eficiența comunicării verbalizate Hybels şi Weaver (1989, apud Pânişoară, 2004, p. 73) recomandă focalizarea atenției asupra următoarelor idei:

- **Ce dorim să comunicăm?** Chiar dacă răspunsul pare simplu, nu trebuie să omitem faptul că, de multe ori, pornim o comunicare înainte de a fi reflectat îndeajuns la totalitatea ramificațiilor pe care comunicarea noastră le poate avea în percepția celuilalt;
- **Cum dorim să o facem?** Mai precis, ce limbaj vom folosi, limbaj direct adaptat publicului-țintă;
- **Cui ne adresăm?** Emițătorul va ține seama de experiența anterioară, directă a publicului cu astfel de mesaje.

În context educațional, aceste coordonate ale comunicării verbale iau forma unei „scale”, propusă de Danielson (apud Pânişoară, 2004, p. 74):

Tabelul nr. 3 - Scala propusă de Danielson privind comunicarea

ELEMENT	**NIVEL AL PERFORMANȚEI**			
	Nesatisfăcător	**De bază**	**Competent**	**Remarcabil**
Modul de a conduce lecția şi metodologia aplicată de profesor	Induce confuzie cursanților.	Sunt clarificate după confuzia inițială a elevilor sau sunt excesiv de detaliate.	Sunt clare pentru toți cursanții şi conțin un nivel de detaliere optim.	Sunt clare pentru toți cursanții şi anticipează posibilele neînțelegeri ale acestora.
Limbaj oral şi scris	Vorbirea profesorului este la un nivel sonor slab. Limbajul poate conține multe erori gramaticale sau de sintaxă; vocabularul poate fi neadaptat, vag sau utilizat incorect, inducând cursanților o stare de confuzie.	Limbajul verbal al profesorului este la un nivel sonor acceptabil. Amândouă sunt utilizate corect. Vocabularul este, de asemenea, corect, dar limitat sau nu este corespunzător vârstei ori experienței (cognitive, afective etc.) cursanților.	Vorbirea profesorului este clară şi corectă. Vocabularul folosit este potrivit vârstei şi intereselor cursanților.	Vorbirea profesorului este corectă şi expresivă, cu un vocabular bine ales, care îmbogățeşte lecția.

Principii ale comunicării orale:

- presupune un mesaj; mesajul trebuie să includă elemente de structură (bazale, pe care receptorul să-şi fundamenteze înțelegerea), elemente de actualitate, interes şi motivație pentru ascultător, elemente de feedback, elemente de legătură între părțile sale principale, claritate şi coerență internă etc.;
- comunicarea orală presupune oferirea unor suporturi multiple de înțelegere a acestui mesaj: cel mai important este cel iconic, susținut de materiale adiționale care fac inteligibil şi credibil mesajul, pe de o parte, şi, pe de altă parte, de concordanța dintre mesajul verbal şi cel nonverbal, acesta din urmă văzut aici în rolul său de întărire;
- comunicarea orală este circulară şi permisivă, în sensul că permite reveniri asupra unor informații, detalieri care nu au fost prevăzute atunci când a fost conceput mesajul;
- comunicarea orală este puternic influențată de situație şi ocazie (acelaşi mesaj poate fi receptat diferit de aceiaşi receptori, în funcție de dispoziția motivațională, factori de stres şi oboseală, condiții favorizante sau nu ale contextului comunicării);
- comunicarea orală este puternic influențată de caracteristicile individuale ale emițătorului (un profesor care este un bun orator va fi receptat într-o măsură mai extinsă de către elevii săi ca fiind bine pregătit);
- comunicarea orală posedă şi atributele necesității (nevoia omului de a comunica), aleatoriului (comunicarea orală oferă o mare proporție de elemente întâmplătoare) şi nelimitării (comunicarea orală este practic nelimitată) etc.

Unii autori (Stoica-Constantin, 2004, p. 51) includ în categoria limbajului verbal şi metalimbajul, care constă într-un mesaj implicit, ascuns în cuvinte şi fraze care par a spune altceva, un mesaj care trebuie descifrat, citit printre rânduri. Interlocutorul lasă impresia că îți comunică ceva anume, dar îți dai seama că, de fapt, el ascunde o realitate, nişte idei sau atitudini pe care, din interes sau delicatețe, nu le dezvăluie în mod direct. Fiind o exprimare politicoasă, metalimbajul atenuează şocul, reduce frustrarea la primirea informației neplăcute şi menajează stima de sine a receptorului. Metalimbajul este tot mai mult folosit în viața cotidiană, mai ales urbană, şi în exprimările oficiale.

Comunicarea paraverbală

Include viteza cu care vorbim, ridicarea sau scăderea tonului, volumul, folosirea pauzelor, calitatea vorbirii. Tonul real al vocii poate fi descoperit dimineața, după trezire. Cu fiecare oră ce trece, oboseala distorsionează timbrul şi înălțimea vocii. În 1965, Kasl şi Mahl (apud Pânişoară, 2004, p. 77) au arătat că, dacă ne aflăm într-o stare puternic emoțională (furie sau îngrijorare), vom face mai multe greşeli de exprimare, ne vom bâlbâi sau vom face mai multe pauze urmate de interjecții ca „ăăă” decât facem de obicei. Interlocutorul nostru va resimți aceste elemente şi va reacționa la ele. Incluzând paralimbajul în ansamblul elementelor de comunicare nonverbală, Argyle, Alkema şi Gilmour (2003, apud Pânişoară, 2004, p. 77) au efectuat un experiment în urma căruia au concluzionat că oamenii reacționează cu o probabilitate de cinci ori mai mare la indiciile nonverbale decât la cele verbale (astfel, când comunicarea nonverbală o contrazicea pe cea verbală, subiecții experimentului aveau tendința de a ignora cuvintele).

Viteza cu care vorbim nu reprezintă o valoare dată; astfel, nu există un anumit ritm al expunerii care să facă eficientă comunicarea. Un bun comunicator va şti să varieze această viteză în funcție de receptorii mesajului şi de mesajul propriu-zis. De obicei, la începutul expunerii se foloseşte un ritm mai lent, de introducere, care creşte în intensitate pentru a ilustra mai bine importanța sau dinamismul miezului mesajului.

Ridicarea sau scăderea tonului şi volumul reprezintă, la rândul lor, factori variabili între câteva limite, în sensul că un ton ridicat poate să sune neplăcut/ strident, sau un volum prea scăzut poate să oblige ascultătorul la un efort suplimentar, care să îi micşoreze aria temporală la care poate să dezvolte o atenție maximă; astfel, anumite părți ale mesajului pot fi subliniate prin aceste variații de ton şi de volum.

Când toți aceşti factori sunt adiționali cuvintelor, ei pot schimba înțelesul a ceea ce dorim să transmitem. Iată de ce trebuie remarcat că numai în mod arbitrar sau în scop funcțional-didactic putem separa comunicarea verbală de cea nonverbală, ele aflându-se pe un continuum extrem de flexibil; într-adevăr, un mesaj este mai credibil şi suportă o înțelegere mai profundă atunci când, în transmiterea lui, suporturile verbal şi nonverbal se îmbină eficient.

Comunicarea nonverbală/ corporală

Funcțiile comunicării nonverbale sunt (Hybels, Weaver, 1989; DeVito, 1988, apud Pânişoară, 2004, p. 84):

- comunicarea nonverbală are menirea de a o accentua pe cea verbală; astfel, profesorul poate întări prin anumite elemente de mimică sau de gestică importanța unei anumite părți din mesajul transmis în timpul orelor;
- comunicarea nonverbală poate să completeze mesajul transmis pe cale verbală; să ne închipuim, spre exemplu, acelaşi material înregistrat şi audiat apoi de elevi şi, în al doilea caz, prezentat de cadrul didactic la propriu; anumite părți ale mesajului verbal pot astfel nu doar să fie accentuate, ci, mai mult, ele pot fi completate fericit cu un impact considerabil asupra sporirii motivației învățării; (alte exemple: cineva care spune o glumă zâmbeşte în timp ce face acest lucru, cineva care anunță o veste tristă are o mimică în concordanță cu aceasta);
- comunicarea nonverbală poate, în mod deliberat, să contra*zică* anumite aspecte ale comunicării verbale; atunci când, spre exemplu, trebuie să efectuăm o critică, un zâmbet care contravine aspectului negativ al mesajului verbalizat poate să instaureze o atmosferă pozitivă şi relaxantă care să facă - aparent paradoxal - critica mai eficientă în urmărirea scopurilor acesteia privind schimbări comportamentale la nivelul persoanei mustrate (nu trebuie însă să omitem faptul că această funcție a comunicării nonverbale este variabilă deoarece, în lipsa unei folosiri judicioase a ei, existența unor contradicții între mesajele verbale şi cele nonverbale poate face comunicarea necredibilă, introducând elemente de confuzie);
- o altă funcție a comunicării nonverbale este aceea de a regulariza fluxul comunicațional şi de a pondera dinamica specifică comunicării verbalizate;

- comunicarea nonverbală *repetă* sau *reactualizează* înțelesul comunicării verbale, dând astfel posibilitatea receptorului comunicării să identifice în timp real un îndemn aflat în „spatele” unei noțiuni/ afirmații;
- în sfârşit, elemente ale comunicării nonverbale pot să substituie aspecte ale comunicării verbale (spre exemplu, atunci când, printr-un gest, profesorul îi indică unui elev să răspundă).

Informațiile corporale ale limbajului nonverbal se transmit prin indicii de două categorii (Stoica-Constantin, 2004, pp. 54-57):

- statice (înfăţişarea, aparența): structura corpului, fizionomia, ridurile, îmbrăcămintea, machiajul;
- *de mişcare*: mimica (expresiile feței în mişcare, privirea), pantomima (gesturi şi mişcări ale brațelor, umerilor, posturii capului, gâtului), mirosuri, pipăit.

Importantă este *orientarea şi focalizarea privirii,* care dau informații despre gradul de apropiere resimțit de interlocutor. El poate aborda privirea *oficială,* rezervată şi respectuoasă (fixată undeva la baza nasului, între sprâncene), de anturaj, între prieteni, colegi, persoane apropiate (privirea oscilează sau este difuz orientată între ochi şi gură), sau *intimă, erotică* (privirea baleiază între ochi şi baza gâtului sau chiar mai jos). Se mai referă apoi şi la durata privirii. Durata optimă a fost denumită de un sociolog „durata morală a privitului”.

În cultura occidentală, a noastră inclusiv, vom privi interlocutorul în ochi, dar nu mai mult de 50-60% din durata convorbirii şi nu mai mult de 5 secunde odată, iar într-un context de afaceri, contactul vizual este semn al încrederii.

Distanțele interpersonale sau *zonele (intimă, personală, socială, publică)* au fost stabilite de Hall (1966) şi sunt următoarele: zona *intimă* (15-46 cm), *personală* (46-122 cm), *socială* (1,22-3,60 m) şi *publică* (peste 3,60 m).

Cel care se apropie mai mult decât cere buna-cuviință şi confortul psihologic (sub 50 cm) o face pentru că:

1. nu are uzul relațiilor sociale, este needucat sau insensibil la aceste aspecte;
2. ne simte mai apropiați decât îl simțim noi sau decât este cazul;
3. vrea să ne intimideze şi să ne dezarmeze psihologic.

În cadrul educațional, sistemul oferit de Galloway (apud Pânişoară, 2004, p. 84), prezentat în următorul tabel, privind comportamentul nonverbal în clasă, se constituie într-un instrument util, la îndemâna fiecărui cadru didactic, în observarea propriului comportament nonverbal şi, mai ales, a rezultatelor acestuia, a modului în care influențează implicarea şi dezvoltarea interesului elevilor şi, în ultimă instanță, performanța şcolară.

Tabelul nr. 4 - Sistemul lui Galloway privind comportamentul nonverbal al profesorului

Influența directă	1. Congruent Comportamentul nonverbal este în concordanță cu cel verbal, nu există mesaje „mixte”, limbajul trupului demonstrând un nivel echivalent cu sentimentele.	1. Incongruent Comportamentul nonverbal îl contrazice pe cel verbal; spre exemplu, profesorul zâmbeşte când este supărat. Limbajul trupului este supracontrolat. Sentimentele sunt arareori arătate.
	2. Instrumental Profesorul utilizează ideile elevilor, nonverbalul fiind consistent încurajat.	2. Superficial Comportamentul nonverbal al profesorului nu indică un interes autentic pentru ideile elevilor (spre exemplu, plictiseala din expresia lui facială).
	3. Personal Profesorul menține contactul vizual față în față, fiind „conectat” cu întreaga clasă şi menținând o distanță „psihologică” confortabilă.	3. Impersonal Profesorul evită contactul vizual; spre exemplu, vorbeşte cu ochii în podea sau menține o distanță excesivă.
Influența indirectă	4. Senzitiv Tonul, ritmul vorbirii sunt proiectate pentru a menține interesul elevilor.	4. Nesenzitiv Profesorul „zumzăie”, pas cu pas, cu mici variații în ton şi păstrând un paravan la replicile elevilor.
	5. Implicat Comportamentul nonverbal încurajează participarea elevilor în clarificarea direcțiilor şi regulilor.	5. *Îndepărtat/ ne*implicat Comportamentul nonverbal indică elevilor evitarea participării.
	6. Stabil Comportamentul nonverbal este concordant cu un limbaj ferm în controlarea conduitelor negative.	6. Sever Comportamentul nonverbal este sever, agresiv, încercând să intimideze elevii.

Comunicarea didactică

Domeniul educațional este un compartiment esențial al organizării sociale şi al culturii, în care se regăsesc toate caracteristicile comunicării general-umane, iar notele distinctive ale comunicării educaționale le dă faptul că este influențată în forme, mijloace şi conținut de scopurile specifice acestui domeniu de activitate.

Este evident că fiecare element al schemei generale de comunicare (personajele, distanța dintre ele, aşezarea, canalul de transmitere a mesajului, cadrul şi contextul instituțional, tipul de cod, situația enunțiativă, repertoriile active sau latente, retro- acțiunile, factorii de bruiaj) este influențat de specificul instituțional şi de logica proprie activității de învățare ca modalitate de instruire şi educare.

Se pot sintetiza astfel câteva caracteristici ale comunicării specifice domeniului educațional (Ezechil, 2002, pp. 38-40):

- Procesul comunicării interumane se întemeiază pe o relație intersubiectivă; ea se stabileşte între două entități complexe care acționează şi reacționează mai mult sau mai puțin conştient una în raport cu cealaltă.
- Fiecare dintre partenerii relației educaționale participă la interacțiune cu întreaga personalitate (este vorba despre caracteristicile ce derivă din particularitățile de vârstă, experiență, mediu de proveniență, grad de cultură şi instrucție, mentalități şi stereotipii în relaționare).
- Relației de comunicare de tip şcolar îi este caracteristică inegalitatea partenerilor (ca vârstă, ca experiență, ca nivel de cunoştințe posedate, ca putere etc.); cu toate acestea, adultul poate fi deficitar sub aspectul competenței de a comunica în aceeaşi măsură ca şi novicele dacă nu acordă o atenție specială comportamentului său comunicativ.
- Relația pedagogică e centrată ca sarcini pe copil/ tânăr, iar ca putere pe adult. Din această cauză există riscul ca educatorul să-şi asume un rol de emitent, dominant, iar elevul să-şi asume un rol de receptor, pasiv.
- Dat fiind specificul organizațiilor şcolare în acest context, se operează în acelaşi timp cu semnificații şcolare şi cu semnificații neşcolare. Aceasta înseamnă că partenerii emit, unii în raport cu alții, atât mesaje cu conținut informațional (cunoştințe), cât şi mesaje cu conținut interpersonal (emoții, stări, atitudini). Modalitățile de emisie-recepție sunt şi ele diversificate: verbale, paraverbale şi nonverbale. Mesajele cu caracter interpersonal însoțesc, definesc şi nuanțează mesajele cu caracter şcolar.
- Pentru stabilirea unei relații de comunicare autentice este necesar ca interacțiunea să funcționeze după principiile circularității, ceea ce înseamnă crearea unor permanente oportunități de feed-back (fiecăruia dintre parteneri - unul în raport cu celălalt şi fiecăruia în parte - în raport cu desfăşurarea proceselor de instruire şi educație). Se conturează tot mai mult ideea proiectării activităților şcolare în conformitate cu cerințele unei didactici comunicative care tinde să dezvolte ceea ce în mod obişnuit numim o „didactică psihologică”.
- Actorul principal care declanşează, menține şi controlează aceste interdependențe este educatorul care, prin calitatea intervențiilor sale, demonstrează *competență comunicativă* şi induce elevilor săi abilitatea de a comunica.
- Personalizarea comunicării face ca acelaşi cadru instituțional, acelaşi conținut formal (programă, manual), acelaşi potențial uman (clasa de elevi) să fie explorate şi exploatate diferit şi cu rezultate diferite.

Comunicarea didactică, numită şi „comunicare educațională de tip şcolar" (Ezechil, 2002, pp. 44-54) se referă din punct de vedere al conținutului la schimbul informațional al mesajelor cu caracter şcolar.

Deşi procesul este elaborat şi condus de către profesor, el trebuie să corespundă capacității elevilor de preluare, prelucrare, dezvoltare a mesajelor sale. Astfel, profesorului îi revine sarcina de a proiecta şi dirija atât circuitul conținuturilor şcolare, cât şi pe cel al conținuturilor afectiv-emoționale şi atitudinale. Iată de ce „circularitatea relației profesor-elev este condiționată de efortul persuasiv al profesorului în direcția conținutului, iar prinderea elevului în circuitul comunicațional este condiționată de efortul empatic al profesorului în direcția partenerului” (Ezechil, 2002, p. 50).

În procesul comunicării didactice se produc anumite efecte atât în plan personal, cât şi în plan interpersonal. Ele pot fi de ordin cognitiv (intelectuale), afectiv (emoționale sau atitudinale) şi/ sau psihomotor având fie un caracter explicit, manifest, fie unul mai puțin vizibil, neexplicit.

Profunzimea efectelor comunicării se datorează faptului că în comunicarea didactică schimbul informațional şi interpersonal se realizează între subiecți şi nu între două surse materiale. Aşadar, *comunicarea didactică are un caracter psihosocial şi este dominată de aspecte de ordin relațional şi interacțional im*portante atât pentru producerea schimbului *informațional din planul cunoştințelor, cât şi a celor din planul stărilor şi atitudinilor*. Toate aceste conținuturi sunt greu de conştientizat în momentul derulării lor fireşti, în clasă, dar ele influențează şi afectează atât sfera subiectivă a partenerilor, cât mai ales calitatea interacțiunilor cu caracter şcolar.

Coerența comportamentală este în fapt *tehnica didactică* (aici, tehnicile de comunicare). Acest concept redă în esență faptul că, prin stabilizarea unor manifestări comportamentale ele devin previzibile, creând posibilitatea comparării, evaluării şi selectării lor după criterii de eficiență pentru a servi apoi drept referință în procesul formării profesionale şi al optimizării practicilor şcolare ale profesorului.

Capacitatea de a convinge (sau forța persuasivă) intră în categoria comportamentelor definitorii pentru aptitudinea pedagogică. Unii oameni o dețin în mod natural, alții o câştigă mai greu, dar toți o dorim pentru avantajele pe care ni le conferă în raporturile interpersonale sau în domeniul profesional.

Vorbirea persuasivă se adresează unei nevoi fireşti pe care o are orice individ privitor la acceptarea unei informații când sursa este credibilă sau privitor la asimilarea a ceva nou doar atunci când noutatea poate fi integrată în experiența anterioară în domeniu. De aceea, o astfel de vorbire netezeşte calea pentru preluarea unui conținut cu caracter informativ.

Cea mai importantă atitudine care influențează favorabil schimbul informațional şi interpersonal este considerat de autoarea Ezechil a fi implicarea partenerilor: profesorul să se implice pentru a reuşi să-1 schimbe pe elev (şi să fie el însuşi dispus să se schimbe dacă prin comportamentul său circuitul informațional şi interpersonal este blocat), iar elevul să se implice pentru ca schimbarea programată de profesor să aibă loc.

Empatia este starea psihică de rezonanță, de comunicare afectivă cu semenul. Ea ajută la identificarea şi înțelegerea psihologiei altei persoane. După unii autori, ea este identificabilă cu inteligența socială, iar după alții cu inteligența emoțională. Ea nu se reduce la simpla recunoaştere a stărilor emoționale, ci înseamnă a acționa în funcție de ele. Din punctul de vedere al elevului, empatia redă „procesul care conduce copilul să gândească ca şi cum caracteristicile unei alte persoane sau grup de oameni ar aparține şi lui” (apud Ezechil, 2002, p. 77).

Pentru profesor înseamnă o coborâre la nivelul de gândire şi simțire a copilului, o transpunere mentală, imaginativă cu scopul de a-1 înțelege şi a-1 ajuta, atât prin modul de tratare a conținutului, cât şi prin maniera de abordare psihoafectivă.

Iată de ce atingerea scopurilor educaționale/ didactice este influențată de calitatea actelor de comunicare, iar a fi un bun profesor (în orice domeniu al artei şi ştiinței) înseamnă a avea şi

competențe comunicaționale, unele dintre ele înnăscute, iar altele dobândite mai ales prin voință şi efort pedagogic.

Profesorul cu vocație reuşeşte să-şi perfecționeze permanent conduita comunicațională datorită faptului că „nu tot ce intenționăm reuşim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se şi înțelege, se înțelege şi ce nu spunem, iar ceea ce se înțelege nu depinde numai de noi ce devine” (Şoitu, apud Bălan, Boncu, Cosmovici, Cucoş coord., 1998, p. 243).

Dinamica procesului de predare-învăţare în educaţie fizică şi sportivă

Proiectarea conţinuturilor operaţionale

Acest subcapitol se referă la construirea proiectului didactic pentru activitatea curentă (lecţia de educaţie fizică şi sportivă).

Proiectul didactic se elaborează pentru activităţile curente de educaţie fizică şi sport, între care lecţia este cea mai frecvent întâlnită în practică. De aceea, trebuie să reflectăm asupra denumirii acestui document de planificare. Nu ar fi exclusă posibilitatea să-l numim „planul activităţii curente”. În literatura de specialitate, documentul care ordonează momentele lecţiei se numeşte în diferite feluri:

- plan de lecţie;
- proiect de lecţie;
- proiect didactic;
- proiect de tehnologie didactică;
- scenariu didactic;
- fişă tehnologică a lecţiei.

Proiectarea este specifică celor mai multe domenii de activitate umană. În învăţământ, proiectarea se realizează de cadrele didactice în scopuri instructiv-educative sau "didactice". Unii pedagogi de profesie, localizând proiectarea didactică numai la nivelul lecţiei, au avansat ideea existenţei unui algoritm procedural, care corelează patru întrebări esenţiale într-o ordine tipic algoritmică. Aceste întrebări esenţiale sunt următoarele:

1. **Ce vei face?**
2. **Cu ce vei face?**
3. **Cum vei face?**
4. **Cum vei şti dacă ceea ce trebuie făcut a fost făcut?**

Întrebările trebuie puse numai în această ordine, iar răspunsurile la întrebări trebuie să fie precise. Specialiştii spun că *întrebările* sunt **etape** iar soluţiile la *răspunsuri* sunt **operaţii ale fiecărei etape**. Ordinea executării lor este mereu aceeaşi, chiar dacă - uneori – sunt necesare unele reveniri, îmbunătăţiri.

Etapa I

Unii o consideră ca fiind cea mai importantă, deoarece de ea depind celelalte etape, în sensul eficienţei lor. Operaţiile specifice acestei prime etape vizează identificarea şi dimensionarea obiectivelor.

Precizarea clară a obiectivelor este condiţia fundamentală a proiectării didactice corecte.

Obiectivele trebuie să fie concrete, să fie măsurabile, să fie în concordanţă cu programa de specialitate şi - mai ales - să fie compatibile cu timpul avut la dispoziţie pentru realizarea lor.

Obiectivele sunt subordonate temelor de lecție. Temele lecției se extrag din cadrul unităților de învățare, însă se impun câteva precizări (Cârstea, 2000, p. 178):

- atletismul, gimnastica, baschetul, fotbalul, handbalul, voleiul etc. nu sunt teme, ci **domenii din care se iau temele;**

- jocurile de mişcare sau bilateral-sportive, ştafetele, parcursurile/traseele aplicative etc. nu sunt teme, ci **mijloace sau modalități de realizare a unor teme;**

- circuitul, organizarea pe stații, etc. nu sunt teme, ci **procedee metodice de exersare.**

Câteva <u>reguli pentru formularea obiectivelor</u> la educația fizică şi sportivă şcolară şi unele exemplificări (după Cârstea, 2000, p. 179):

Pentru <u>calitățile motrice în postură de teme</u>, obiectivele vizează "dezvoltarea/educarea", "îmbunătățirea" sau "verificarea" uneia sau mai multor forme de manifestare, subliniindu-se şi nivelul de localizare (membre superioare şi/sau inferioare, trunchi, abdomen, spate, întregul corp etc.).

<u>Exemplificări:</u>

Tema: Viteza
Obiectivul: Dezvoltarea/educarea indicilor vitezei de reacție la nivelul întregului corp şi a vitezei de deplasare pe distanțe medii (30-40 m).
Tema: Îndemânarea
Obiectivul: Îmbunătățirea preciziei de aruncare a obiectelor uşoare, în ținte fixe, cu fiecare membru superior.
Tema: Forța
Obiectivul: Dezvoltarea/educarea forței dinamice la nivelul principalelor grupe musculare.

Pentru <u>deprinderile şi/sau priceperile motrice în postură de teme</u> obiectivele trebuie să vizeze etapa învățării motrice (însuşire primară, consolidare, perfecționare sau verificare) şi accentul care se pune pe una sau mai multe faze din execuția tehnică, tactică sau tehnico-tactică.

<u>Exemplificări:</u>

Tema: Săritura în lungime cu elan din alergare
Obiectivul: Consolidare, cu accent pe etalonarea elanului ("bătaie" într-un spațiu delimitat cu piciorul cel mai puternic).
Tema: Stând pe cap
Obiectivul: Consolidare, cu accent pe formarea triunghiului echilateral al punctelor de sprijin şi pe ridicarea corectă a centrului de greutate şi a membrelor inferioare.
Tema: Dribling multiplu printre obstacole (la baschet).
Obiectivul: Consolidare, cu accent pe protejarea corespunzătoare a mingii în funcție de obstacol.

Pentru acțiunile curente (cum este şi lecția), obiectivele se mai numesc şi scopuri imediate, adică <u>***obiective operaționale***</u>. De aici se deduce că pot exista şi obiective neoperaționale, scopuri mai îndepărtate, care depăşesc cadrul unor activități curente, realizându-se prin „însumarea" în timp a obiectivelor operaționale.

Etapa a II-a

Această etapă constă în stabilirea - prin analiză - a resurselor umane şi materiale de care se dispune pentru desfăşurarea lecţiei. De aceea, această etapă se mai numeşte şi de "analiză a resurselor". În principiu, nu există decât trei resurse importante:

a) conţinutul învăţării (informaţii, exerciţii, probleme);
b) capacităţile de învăţare (psihologia celor care învaţă, interes, aptitudini, motivaţie etc.);
c) condiţiile concrete (de timp, spaţiu, aparatură).

Primele două resurse sunt oarecum subiective: **resursa a)** se află în "dotarea" profesorului, iar **resursa b)** se află în "dotarea" elevului. Doar **resursa c)** este oarecum obiectivă. Mulţi profesori, şi de educaţie fizică şi sport, fiindcă nu corespund resursele, modifică obiectivele, în loc să "procure" resursele sau să le adapteze la obiective. La modul concret, operaţiile specifice acestei etape a II-a sunt:

- *analiza calităţii „materialului" uman cu care se va lucra (clasele de elevi, în cazul* nostru);
- *analiza condiţiilor materiale concrete.*

Etapa a III-a

Această etapă, care cuprinde cele mai multe operaţii, vizează stabilirea strategiilor optime, adică a unor sisteme coerente de metode, materiale şi mijloace ("cei trei M") pe baza cărora să se atingă obiectivele propuse pentru lecţia respectivă. În această etapă este inclusă şi dozarea efortului. Unii definesc această etapă ca pe una ce stabileşte esenţa "scenariului didactic", care este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în lecţie. Dar, trebuie să înţelegem că nu se poate prevedea şi planifica totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi creativităţii elevilor.

Etapa a IV-a

Este considerată crucială şi se concretizează prin ultima operaţie a proiectării didactice. Se mai numeşte şi "evaluarea eficienţei activităţii curente". Această etapă este centrată pe elaborarea unui sistem de metode şi tehnici de evaluare, care să fie în concordanţă cu obiectivele operaţionale şi conţinuturile fixate. În consecinţă, aceste metode şi tehnici trebuie să fie funcţionale pentru lecţia care se proiectează, să "măsoare" nivelul de realizare a obiectivelor operaţionale propuse.

În educaţia fizică şi sportivă şcolară conţinutul şi metodologia elaborării proiectului didactic pot fi analizate numai prin corelaţie cu etapele şi operaţiile proiectării didactice. Pot fi menţionate, pe ansamblu, doar patru acţiuni/"operaţii" principale ale profesorului - specialist, care implică multe alte acţiuni/"operaţii" secundare.

Acțiunea – „operația” – I

Constă în precizarea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecția care se proiectează (şi care se desfăşoară după-amiază sau mâine!). Concret, profesorul - specialist trebuie să completeze partea din dreapta planului de lecție cu temele şi obiectivele lecției.

Cele mai multe probleme apar la stabilirea obiectivului operațional subordonat fiecărei teme abordate în lecție, mai ales dacă nu se înțelege în întregime relația "temă - obiectiv".

Tema rămâne aceeaşi pe parcursul ciclului tematic. Obiectivul reprezintă ceea ce trebuie să se realizeze din tema respectivă în fiecare lecție. Se poate menține acelaşi obiectiv operațional în maximum două-trei lecții succesive, dar sunt şi situații în care obiectivul operațional se schimbă, pentru tema respectivă, de la o lecție la alta.

Acțiunea - „operația” - a II-a

Este reprezentată de consemnarea resurselor umane şi materiale specifice, adică a aşa - numiților "indicatori de recunoaştere şi analiză" a lecției. Această consemnare se face - de regulă - în partea din stânga planului de lecție:

Unitatea şcolară
Clasa de elevi
Efectivul ________ (M____ F____)
Data ___________
Locul de desfăşurare ____________________________
Instalațiile, aparatele şi materialele didactice specifice (care şi câte?) _________________

Este important să reținem că unii indicatori sunt extrem de semnificativi pentru acțiunile/"operațiile" următoare ale proiectării didactice în domeniu. Este vorba de compoziția numerică după criteriul sexului, dimensiunile locului de desfăşurare, nominalizarea instalațiilor, aparatelor şi a materialelor didactice specifice şi stabilirea cantității necesare din fiecare.

Acțiunea - „operația” - a III-a

Constă în completarea, de către profesorul - specialist, a rubricilor specifice planului de lecție:

Tabelul nr. 5 – Tabelul corespunzător planului de lecție

Partea lecției	**Veriga lecției şi durata ei**	**Conținut**	**Dozare**	**Formații de lucru şi indicații metodice**	**Alte consemnări**

- La rubrica **„Părţile lecţiei”** se nominalizează, prin cuvinte partea de lecţiei în ordinea succesiunii lor (din cele patru părţi ale lecţiei);
- La rubrica **„Verigi şi durată”** se nominalizează, prin cuvinte, verigile în ordinea succesiunii lor şi se menţionează timpul alocat (în minute), astfel încât prin însumare să rezulte durata integrală a lecţiei.
- La rubrica **„Conţinut”** se consemnează, în succesiunea lor, mijloacele, metodele şi procedeele metodice preconizate pentru fiecare verigă. Pentru verigile tematice, sistemele de acţionare sunt preluate din planul semestrial. Se impune precizarea că trebuie consemnat fiecare sistem de acţionare (ex. „alergare cu genunchii sus”, „alergare cu joc de gleznă”, etc.) şi să nu se consemneze "grupe" de sisteme ("exerciţii de mers", "exerciţii de alergare", "exerciţii de front şi formaţii" etc.). Se poate accepta ideea consemnării doar a "grupelor" de exerciţii atunci când se elaborează o schiţă de plan de lecţie.
- La rubrica **„Dozare”** se consemnează, pentru fiecare element de la rubrica "Conţinut", varianta cea mai funcţională, dacă este posibilă alegerea dintre mai multe variante. Se recomandă, de exemplu, ca exerciţiile care implică deplasarea în spaţiu a elevilor să fie dozate prin repere de tipul: lungimilor (L.) sau lăţimilor (l.) locului de desfăşurare a lecţiei, diagonalelor (D.), tururilor (şi nu "turelor"!) de teren sau de sală etc., deoarece acestea sunt mai uşor de reţinut de către profesor, prin comparaţie cu dozarea în unităţi de timp (secunde sau minute) sau în unităţi de spaţiu (metri, de regulă). Pentru sistemele de acţionare din verigile tematice se preia dozarea prevăzută în anexa planului calendaristic semestrial.
- La rubrica **„Formaţii de lucru, modalităţi de exersare şi indicaţii metodice”** se consemnează, aşa cum rezultă şi din denumire, următoarele:
  - formaţia de lucru, nominalizată prin cuvinte sau reprezentată grafic, pentru fiecare element de conţinut; păstrarea formaţiei de lucru anterioare se marchează prin ghilimele;
  - modalitatea concretă de exersare, din formaţia de lucru preconizată;
  - indicaţiile metodice, atunci când este cazul;
    - a nu se confunda indicaţiile metodice cu unele aspecte care ţin de execuţia corectă a actelor sau acţiunilor motrice, de tipul: "spatele drept", "braţele întinse", "privirea înainte", "coatele lângă trunchi" etc.;
    - indicaţiile metodice pot viza tratarea diferenţiată a elevilor, autonomia elevilor, unele teme pentru acasă sau verificarea lor; autoorganizare - autoconducere - autoapreciere etc.
- Rubrica **„Alte consemnări”** (fostă "Observaţii") se completează, dacă este cazul, numai după desfăşurarea lecţiei, menţionându-se "abaterile" de la ceea ce s-a prevăzut în plan şi cauzele acestora.

Acţiunea - „operaţia” a IV – a

Este ultima şi constă în stabilirea modalităţilor concrete de evaluare a nivelului de îndeplinire a obiectivelor operaţionale specifice lecţiei care se proiectează. Pentru consemnarea acestor modalităţi, în cazul stabilirii lor de către profesorii-specialişti care se „respectă”, nu există rubrică în planul de lecţie. Momentan, ele ar putea fi consemnate la ultima rubrică (Alte consemnări).

Evaluarea activității în educație fizică şi sportivă

În sens larg, prin evaluare înțelegem o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informații despre starea, funcționarea şi/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (fie acesta un elev, student, cadru didactic, instituție sau sistem de învățământ) activitate a cărei specificitate este conferită de unele caracteristici:

- este înțeleasă ca o componentă stabilă a procesului de învățământ, având preponderent un rol reglator atât pentru activitatea de instruire a elevilor cât şi pentru îmbunătățirea strategiilor didactice;
- act necesar şi obligatoriu în conducerea unui proces;
- are obiective precise;
- se desfăşoară pentru cunoaşterea rezultatelor subiecților, a progresului realizat;
- cunoaşterea subiecților este un proces permanent, ritmic şi evolutiv;
- finalizarea sa duce la optimizarea procesului instructiv-educativ;
- eficiența lui creşte dacă se realizează multidisciplinar;
- stă la baza dirijării (corectării) acestui proces.

Fazele evaluării sunt: verificarea; aprecierea; notarea.

Verificarea:

- act didactic care evidențiază volumul şi calitatea cunoştințelor şi abilităților la un moment dat;
- este actul prin care subiectul este supus unei probe în scopul aprecierii pregătirii sale din punct de vedere cantitativ şi calitativ în raport cu sarcina propusă;
- uneori probele sunt însoțite şi de norme (baremuri) care exprimă cifric scala valorică a probei;
- natura probelor este diferită;
- se realizează în procesul instructiv-educativ în mod curent şi periodic.

Aprecierea:

- reprezintă o judecată de valoare cu caracter de ierarhizare unor valori pe baza comparației;
- act didactic de estimare a valorii, nivelului, performanțelor, capacităților la un moment dat;
- acesta constituie o formă de reflectare a realității obiective în conştiința profesorului;
- urmează verificării şi este necesară pentru a lua decizii optime;
- dacă rezultatele sunt măsurabile, aprecierea este obiectivă (adevărată);
- dacă ele sunt mai puțin măsurabile (este cazul elementelor tehnice şi tactice) aprecierea este subiectivă;
- în acest caz depinde de:
  - pregătirea profesională;
  - experiența didactică;
  - modelul de execuție a probei;
- uneori imaginea modelului poate fi denaturată, falsă;
- aceasta este curentă şi intră în algoritmul conducerii lecției.

Notarea:

- act didactic în care se măsoară şi se validează rezultatul pregătirii elevului, care este reprezentat sintetic prin simboluri convenționale (note sau calificative);
- este rezultatul unității dialectice dintre verificare şi apreciere;

- se materializează prin acordarea de note sau calificative;
- nota este o cifră de la 1 la 10 şi ea trebuie să fie obiectivă şi să îndeplinească mai multe funcţii, care sunt şi ale evaluării.

Definiția notei:

- nota este expresia unei măsurători, o cifră sau un calificativ care trebuie să reprezinte ce ştie şi ce poate un elev;

- nota trebuie sa fie cât mai obiectivă.

Principalele funcții ale notei :

- didactică:
  - cât a recepționat subiectul şi cum a fost transmisă informația;
  - totul trebuie raportat la cerințele programei;
  - reper pentru optimizarea procesului de instruire;
  - aceasta trebuie să fie individualizată adică să reflecte particularitățile biomotrice, starea de sănătate, nivelul aptitudinilor, precum şi progresul realizat de elev pe o anumită perioadă de timp.
- educativă:
  - să determine la subiecți o atitudine activă, conştientă, pozitivă;
  - să nu fie o cale de îîndepărtare;
  - să fie motivată valoarea notei;
  - nota este optimă când se găseşte la congruența trinomului profesor – colegi – subiect.
- socială:
  - să cuprindă evoluția ulterioară optimă a absolventului prin aplicarea celor îînsușite în viața socială;

Factori de distorsiune în evaluare

Erorile de natură procedurală se referă în esență la acea categorie de factori distorsionanți care țin pe de o parte de condițiile tehnice şi procedurile efective de realizare a autoevaluării şi evaluării didactice, iar pe de altă parte de contextul educațional concret în care are loc derularea acestor procese.

Analizând această categorie de factori distingem, aşa după cum precizam anterior, existența a trei tipuri fundamentale de erori procedurale:

a. eroarea instrumentală;
b. eroarea încadrării globale;
c. eroarea succesiunii;

Anterior prezentării acestor tipuri de erori dorim să precizăm faptul că acțiunea acestora la nivelul realității educaționale este una conjugată, relația autoevaluare-evaluare suferind distorsiuni originare atât la nivelul condițiilor tehnice de realizare a autoevaluării şi evaluării didactice cât şi la cel al contextului educațional în care acestea se desfăşoară.

Eroarea instrumentală

Eroarea instrumentală se referă la aspectele distorsionante ale relației autoevaluare-evaluare care se datorează unor inadvertențe sau inconsecvențe în organizarea şi desfăşurarea celor două procese amintite anterior.

Avem în vedere în acest context două surse de eroare, ambele determinate de fenomenul substituirii temporale: obiectivele esențiale ale evaluării sunt înlocuite în timp cu obiective de ordin secundar, iar criteriile secundare fie pot lua locul celor principale fie sunt inadecvat mixate cu acestea.

Astfel, spre exemplu, atât elevul cât şi profesorul pot ajunge, din motive mai mult sau mai puțin justificate, în situația de a substitui obiectivele sau criteriile importante ale autoevaluării sau evaluării cu obiective sau criterii elaborate ad-hoc, inadecvate strategiei evaluative inițiale.

Profesorul poate fi tentat să se ghideze în demersul său evaluativ după unele aspecte de ordin secundar sau doar corelative obiectivelor principale ale evaluării, cum sunt acuratețea sau sistematicitatea, iar acesta din urmă poate lua în autoevaluare drept criteriu fundamental efortul depus pentru pregătirea lecției respective.

Dorim să precizăm în acest context faptul că luarea în considerare în autoevaluarea sau evaluarea didactică a unora dintre aspectele menționate anterior nu constituie erori în sine decât în măsura în care acestea sunt insuficient corelate cu obiectivele şi criteriile stabilite apriori ca fiind esențiale pentru derularea celor două demersuri.

Eroarea înca*drării globale*

Eroarea încadrării globale, cunoscută în literatura de specialitate şi sub numele de „efectul halo" se referă la aprecierea şi semnificarea performanței şcolare efective prin extrapolarea şi corelarea acesteia cu performanțele şcolare globale ale elevului. Astfel atât elevul cât şi profesorul manifestă tendința de a face judecăți valorice luând în calcul, pe lângă nivelul performanței şcolare efective, o serie de factori, de regulă aparținând realității spațiului educațional.

Ne referim în acest sens la faptul că, spre exemplu, notele anterioare ale elevului la materia respectivă sau la alte obiecte de studiu constituie adeseori un important reper de apreciere atât pentru demersul autoevaluativ al acestuia cât şi pentru evaluarea didactică realizată de către profesor. Fenomenul încadrării globale, deşi în esență acelaşi atât pentru elev cât şi pentru profesor, cunoaşte la nivelul subiecților acțiunii educaționale forme de manifestare relativ diferite.

Elevul procedează la demersul său autoevaluativ pornind aproape fără excepție de la imaginea sa de sine iar autoevaluarea unei anumite performanțe şcolare se face pe acest fundal al imaginii de sine („eu, care sunt un elev bun, consider că…").

Profesorul, la rândul său, manifestă tendința de a-şi armoniza modul de apreciere a performanțelor şcolare ale elevului în raport cu notele pe care acesta le-a acordat anterior sau în raport cu notele pe care elevul le are la alte discipline.

Eroarea încadrării globale riscă să arunce elevul în interiorul unui cerc vicios, imaginea de sine a acestuia fiind în mare măsură dependentă de evaluarea realizată de către profesor, evaluare care la rândul său este condiționată de evaluările anterioare, astfel încât reflectarea nivelului performanței şcolare a elevului în note sau calificative devine astfel prea puțin susceptibilă de exprima adecvat progresul sau regresul şcolar al acestuia.

Eroarea succesiunii

Eroarea succesiunii sau eroarea de contrast, cum mai este ea numită, se manifestă ca urmare a scoaterii reciproce în evidență a două performanțe şcolare de niveluri diferite. Altfel spus, un răspuns foarte bun face ca un răspuns ulterior slab să apară ca fiind mai slab decât este în realitate, aşa după cum un răspuns bun care urmează unuia slab pare mai bun decât este de fapt.

Eroarea succesiunii se manifestă ca tendință la nivelul profesorului, de cele mai multe ori involuntară, de a transforma comparația performanțelor şcolare consecutive din suport pentru o evaluare cât mai obiectivă şi mai adecvată realității educaționale în factor ponderator, adesea distorsionant, al aprecierii performanțelor şcolare.

(Glava, 2009)

Bibliografie

Adler, A. (1991). *Cunoaşterea omului.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

Allport, G. W. (1991). *Structura şi dezvoltarea personalităţii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Baciu, C., Bocoş, M., Chiş, V., & Ionescu, M. (2001). Pedagogie: suporturi pentru formarea profesorilor. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Bocoş, M. (2007). Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Bocoş, M., Chiş, V., Dancsuly, A., & Ionescu, M. (1998). *Educaţia şi dinamica ei.* Bucureşti: Editura Tribuna Învăţământului.

Bocoş, M., Gavra, R., & Marcu, S.-D. (2008). *Comunicarea şi man*agementul conflictului. Piteşti: Paralela 45.

Bonchiş, E. (2000). Dezvoltarea umana: aspecte psiho-sociale. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest.

Bonchiş, E., Popa, S., & Breban, D. (2002). *Învăţarea şcolară: teorii, modele, condiţii, factori.* Oradea: Editura Universităţii Emanuel.

Cârstea, G. (2000). *Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului.* Bucureşti: AN-DA.

Crăciun, M. (2009). *Psihologia educaţiei fizice.* Cluj-Napoca: Risoprint.

Crăciun, M. (2008). Psihologia sportului. Cluj-Napoca: Risoprint.

Cucoş, C. (2006). Pedagogie. Iaşi: Polirom.

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology , 182–185.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry , Vol. 11, No. 4, 227–268.

Drăgan, I., & Partenie, A. (1997). Psihologia invatarii. Timişoara: Excelsior.

Druţu, I., Radu, I., & Mare, V. (1991). *Introducere în psihologia contemporană.* Cluj-Napoca: Sincron.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. Journal of Applied Social Psychology , 36, 9, 2240–2265.

Epuran, M. (1985). Pedagogie şi psihologie - lecţia a II-a. Bucureşti: Institutul de educaţie fizică şi sport.

Eysenck, J. H. (2000). Descifrarea comportamentului uman. Bucureşti: Teora.

Filimon, L. (2001). *Psihologia educaţiei.* Oradea: Editura Universităţii din Oradea.

Glava, A. (2009). *Metacogniţia şi optimizarea învăţării : aplicaţii în învăţământul superior.* Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă.

Hein, V., & Hagger, M. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. Journal of Sports Sciences , 25(2), 149 – 159.

Ionescu, M., Chiş, V., Bocoş, M., & Dancsuly, A. (1998). *Educația şi dinamica ei.* Bucureşti: Tribuna învățământului.

Joița, E. (1999). *Pedagogia : ştiința integrativă a educației.* Iaşi: Polirom.

Jung, C. G. (1996). Personalitate si transfer. Bucureşti: Teora.

Mărgineanu, N. (1999). Psihologia persoanei. Bucureşti: Editura Ştiințifică.

Markland, D., & Tobin, V. (2004). A Modification to the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to Include an Assessment of Amotivation. Journal of Sport & Exercise Psychology , 26, 191-196.

Neculau, A., Chelcea, S., & Mitrofan, N. (2004). *Manual de psihologie socială.* Iaşi: Polirom.

Piaget, J. (1998). *Psihologia inteligenței.* Bucureşti: Editura Ştiințifică.

Prodea, C., & Cobârzan, H. (1999). *Metodica educației fizice şi sportive şcolare.* Cluj-Napoca: C&C.

Radu, I., Iluț, I., & Matei, L. (1994). *Psihologie socială.* Cluj-Napoca: Exe.

Rață, G. (2008). *Didactica educației fizice şi sport*ului. Iaşi: PIM.

Rață, G., & Rață, B. (2004). *Didactica educației fizice şcolare.* Bacău: Alma Mater.

Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. British Journal of Educational Psychology , 72, 87-103.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumani, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. Journal of Sports Sciences , 21, 631–647.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. Educational Psychologist , 19–31.

Wilson, P., Mack, D. E., & Grattan, K. P. (2008). Understanding Motivation for Exercise: A Self-Determination Theory Perspective. Canadian Psychology , 250–256.